

Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний педагогічний університет  
ім. А. С. Макаренка

# **Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології**

Науковий журнал  
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року  
№ 6 (8), 2010

Суми  
СумДПУ ім. А. С. Макаренка  
2010

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач

Сумський ДПУ ім. А. С. Макаренка

Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка (протокол від 27.09.2010 № 15)

**Редакційна колегія:**

Доктор педагогічних наук, професор **Сбруєва А.А.** (головний редактор); кандидат педагогічних наук, професор **Лазарєв М.О.** (відповідальний редактор); доктор педагогічних наук, доцент **Огієнко О.І.**; доктор педагогічних наук, професор **Статівка В.І.**; доктор мистецтвознавства, професор **Стахевич О.Г.**; доктор філософських наук, професор **Цикін В.О.**; доктор педагогічних наук, професор **Чайченко Н.Н.**; доктор педагогічних наук, професор **Михайличенко О.В.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Козлова О.Г.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Чашечникова О.С.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Лобова О.В.**; кандидат педагогічних наук, професор **Лоза Т.О.**; доктор педагогічних наук, доцент **Ніколаї Г.Ю.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Полякова О.М.**; кандидат філософських наук, доцент **Тарапата-Більченко Л.Г.**; кандидат психологічних наук, доцент **Тарасова Т.Б.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Листопад О.В.**; кандидат педагогічних наук, доцент **Корж-Усенко Л.В.**; кандидат педагогічних наук **Бойченко М.А.** (відповідальний секретар).

Затверджено президією ВАК України як  
фаховий журнал з педагогічних наук  
(Бюлетень ВАК України, 2010 р., № 6)

У журналі відображені результати актуальних досліджень з питань теорії та історії освіти, оптимізації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах, з проблем організації освітнього процесу у вищій школі.

## РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІКИ

УДК 796.011.3:373.1(477)«1950–1980»

**С. В. Бугрій**

Сумський державний педагогічний  
університет ім. А. С. Макаренка

### ТИПИ ТА СТРУКТУРА УРОКІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ (50–80-ті рр. ХХ ст.)

*У статті проаналізовано теорію та практику української школи 50–80-х рр. ХХ ст. стосовно сутності, класифікації та структури шкільних уроків фізичної культури. З'ясовано, що у досліджуваний період проблеми структурування і типології уроків, вимоги до них, отримали подальший розвиток на новій теоретичній основі. Були визначені такі типи уроків із фізичної культури – навчальний, тренувальний, загальний (змішаний) та контрольний. Під структурою уроку переважно розумілася наявність у ньому декількох характерних за змістом, взаємно пов'язаних частин, розміщених у певній послідовності. Типова схема уроку з фізичної культури у 1950–1980-ті рр. включала три частини: підготовчу, основну, заключну.*

**Ключові слова:** фізична культура, загальноосвітня школа, тип уроку, структура уроку.

**Постановка проблеми.** Сучасна освіта спрямована на вирішення нових завдань: дати молодому поколінню не лише ґрунтовні знання, а й сформувати вміння застосовувати їх як для розв'язання навчальних проблем, так і для досягнення успіху в подальшому житті.

У зв'язку цим нагальною необхідністю є теоретичне обґрунтування модернізації системи фізичного виховання у школі та її перебудова на принципах і положеннях особистісно-орієнтованого навчання. Аналіз урочної форми фізичного виховання та її методологічних основ – класифікації та структуризації, сприяє утвердженню гуманістичної спрямованості навчального процесу, розвитку діяльності учнів до рівня самостійності і творчості.

Отже, вивчення еволюції урочної форми фізичного виховання школярів є важливим науковим і практичним завданням, оскільки дає можливість глибше з'ясувати загальні тенденції та перспективи становлення сучасної системи фізичного розвитку молоді.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблема розвитку форм навчання загальноосвітніх навчальних закладах є досить складною і завжди знаходилася у центрі уваги педагогів. У 50–60-ті рр. ХХ ст. найважливіші положення стосовно теорії уроку були розроблені М. Даниловим, Є. Голантом, Б. Єсіповим, С. Івановим, Д. Лордкіпанідзе, М. Скаткіним,

Г. Щукіною та іншими.

Форми роботи, які сприяють задоволенню біологічних потреб підростаючого покоління в руховій активності аналізували Г. Апанасенко, В. Базарний, А. Борисенко, Е. Булич, Н. Денисенко, І. Муравов та інші.

Серед сучасних українських учених найбільш ґрунтовні дослідження щодо форм навчання належать А. Алексюку, В. Галузинському, С. Гончаренку, О. Кондратюку, Ю. Мальованому, М. Сметанському, М. Фіцулі, В. Ягупову.

У той же час, розвиток урочної форми фізичного виховання школярів має свою особливу специфіку, яка не була комплексно досліджена у вітчизняній науково-педагогічній літературі.

**Мета статті** – проаналізувати теорію та практику української школи 50–80-х рр. XX ст. стосовно сутності, класифікації та структури шкільних уроків фізичної культури.

**Виклад основного матеріалу.** У досліджуваний період урок розглядався не лише як основна форма навчання, а і як складне та багатогранне явище яке поєднувало у собі проблеми педагогіки, методики, психології.

Провідна роль уроку в системі фізичного виховання обумовлювалася тим, що саме він забезпечував більшу частину співпраці вчителя з учнями, спрямовану на формування в дітей необхідних якостей. Як зазначалось у Програмі з фізичної культури для 5–7 класів середньої школи на 1955–1956 навчальний рік «уроки з фізичної культури повинні сприяти вихованню в учнів мужності, сміливості, рішучості, наполегливості, дисциплінованості, почуття дружби і товариства» [11, 3].

У 50-ті рр. XX ст. були визначені характерні ознаки уроку як елемента класно-урочної системи:

- 1) наявність класу із постійним складом учнів;
- 2) точно відведений час занять;
- 3) постійний розклад із збереженням раціональної і планомірної черговості навчальних дисциплін;
- 4) застосування різнобічних методів досягнення дидактичних завдань [3, 134].

Провідна роль уроку в системі фізичного виховання дітей була закріплена у змісті шкільних програм та в документах керівних органів освіти. Зокрема у проекті програми з фізичної культури для 5–11 класів середньої школи на 1959–1960 навчальний рік зазначалось: «Основною

формою роботи з фізичного виховання є урок. На уроках фізичної культури та під час проведення позакласної спортивно-масової роботи конче потрібно забезпечити всебічний фізичний розвиток учнів, їх спортивну підготовку та виконання учнями 3–4 класів вимог I піонерського ступеня з фізичної підготовки, 5–6 класів – II піонерського ступеня, 7–8 – III піонерського ступеня та складання нормативів комплексу БГПО. 9–11 класів – складання нормативів комплексу ГПО I ступеня» [9, 3–4].

У «Звіті про стан роботи з фізичного виховання і військової підготовки учнів шкіл Львівської області у 1952–1953 начальному році підкреслювалося, що «урочна форма роботи по фізичному вихованню є основною і обов'язковою у школі. Уроки будуються на основі єдиних державних програм. На серпневих і січневих нарадах вчителем були доведені форми планування навчально-програмного матеріалу по четвертям навчального року» [13, 5].

Важливою умовою розвитку цієї форми фізичного виховання було усвідомлення вчителями типів уроку та їх структури. Методисти 50–60 рр. XX ст. наголошували, що не розуміння класифікації, незнання системи побудови уроків призведе до формалізму, схематизму та одноманітності у їх побудові [6, 339].

У 50-ті рр. XX ст. були визначені такі основні типи уроків із фізичної культури – навчальний, тренувальний, загальний (змішаний) та контрольний. В організації навчальної роботи у школі найбільшого розповсюдження набув загальний. Він підтримувався керівництвом освіти та вчителями, оскільки був найбільш універсальним та дозволяв досягати суттєвих результатів. У зв'язку з цим у «Річному звіті про стан фізичного виховання учнів у школах м. Києва за 1954–1955 навчальний рік» вказувалося, що при проведенні уроків фізичного виховання «поряд з навчанням і тренуванням учнів з різних видів спорту і фізичних вправ, у більшому обсязі, ніж у попередньому навчальному році, практикувалися уроки, які носили загальний характер. Такі форми відбилися на показниках учнів з різних видів спорту і дали кращі результати» [14, 104].

Найменше використовувався у шкільній практиці контрольний тип уроку з фізичної культури. Так, у документах Обласного управління освіти Хмельницької області відзначалося, що протягом 1958–1959 навчального року «не всі вчителі систематично оцінюють знання і вміння учнів з фізкультури, не проводять контрольних уроків» [18, 122].

Визначення уроку як завершеної, цілісної, обмеженої часовим відрізком частини навчального процесу потребувало аналізу та обґрунтування його структури.

По відношенню до поняття «структура» не було загальноприйнятого підходу. Для його означення вживалися такі терміни як «хід», «схема», «порядок», «план». Вони поєднували у собі найменування певного комплексу дій, характерного для якогось етапу уроку.

Наприклад, педагог із Одещини К. Федоров наголошував на необхідності розмежування понять «схема» і «структура» уроку. На його думку, в схему уроку фізичної культури входить три або чотири частини – вступна, підготовча, основна і заключна. У той же час структура являє собою побудову якогось конкретного уроку на основі логічного поєднання різних ланок педагогічної діяльності – організації учнів, ознайомлення їх із новим матеріалом, повторення вивченого і т.д. [12, 19].

Отже, спільним у розумінні категорії «структура» було те, що педагоги в ній вбачали послідовність певних компонентів, які знаходилися у взаємозалежності і були обумовлені конкретною дидактичною метою.

Проте відсутність однозначного розуміння структури уроку призводило до суб'єктивізму в побудові його частин, що вважалося неприпустимим в умовах радянської школи. Тому складові елементи уроку фізичної культури було офіційно закріплено у шкільних програмах і стали обов'язковими для дотримання усіма вчителями.

У програмі початкової школи (1953 р.) наголошувалось, що уроки гімнастики та ігор складаються з чотирьох частин і проводяться за таким типовим планом: частина перша – вступна (5–8 хвилин). Завдання: організувати учнів до занять. Частина друга – підготовча (8–10 хвилин). Завдання: сприяти загально фізичному розвитку учнів. Частина третя – основна (20–25 хвилин). Завдання: виховати основні рухові навички, що мають застосування у практичній діяльності, розвивати рішучість, силу, витримку, спритність, швидкість. Частина четверта – заключна (3–5 хвилин). Завдання: забезпечити поступовий перехід від збудженого стану викликаного іграми та вправами, до більш спокійного стану [8, 187].

Програма для 5–8 класів також пропонувала коротку характеристику кожного з елементів заняття: «Для восьмирічної школи треба рекомендувати загальноприйнятну схему уроку, яка має три основні частини: підготовчу, основну та заключну. У підготовчій частині уроку, яка

триває 8–10 хв., вчитель повинен організувати учнів, підготувати їх організм до засвоєння навчального матеріалу, використовуючи для цього стройові, порядкові і загальнорозвиваючі вправи.

Головним призначенням основної частини уроку є вивчення і закріплення рекомендованого, навчального матеріалу з усіх розділів програми з обов'язковим проведенням рухливих ігор. На це відводиться 30–35 хв.

Заклучна частина спрямована на правильне завершення уроку, підведення підсумків заняття і визначення домашніх завдань. У цій частині використовуються добре відомі усім учням найпростіші фізичні вправи, а також рухливі ігри. На це відводиться від 3 до 5 хвилин уроку» [7, 5–6].

У програмі для 9–10 класів структурні елементи лише означалися: «Основною формою занять з учнями старшого шкільного віку є урок фізичної культури, що проводиться за типовою схемою, яка передбачає три основні частини: підготовчу, основну, заключну» [10, 4].

Домінуючою стає концепція незмінності структури уроку та суворості необхідності у її дотриманні. Творчість вчителів допускалася лише в межах встановлених частин уроку та за умов збереження їх часового регламенту. Так, у документах Дрогобицького обласного відділу народної освіти за 1957–1958 навчальний рік йшлося про те, що «вправи підготовчої частини уроку підбираються одноманітні, мало використовуються вправи із спротивом, предметами. Багато вчителів затакують підготовчу частину уроку в результаті чого на навчання і тренування, які здійснюються в основній частині уроку залишається мало часу» [17, 55].

Заперечувалася ефективність пошуку іншої структурної організації уроку, а відхід від встановленої побудови розглядався як недолік у роботі вчителів. Наприклад, у «Звіті Херсонського обласного відділу народної освіти про фізичне виховання учнів у школах області за 1955–1956 навчальний рік» вказувалося, що «в ряді шкіл Ново-Троїцького, Цюрупинського, В. Олександрівського районів уроки фізвиховних вправ будуються не за планом, без підготовчої і заключної частин з характерними одноманітними вправами» [15, 125].

Як взірєць методично-правильного структурування і проведення уроку з фізичної культури пропонувався досвід вчителя Таращанської СШ № 2 (Київська область) М. Ф. Ферінського. Ось яким чином відбувалися заняття під його керівництвом у 1956–1957 навчальному році: «Наприкінці перерви учні

готуються до уроку і як тільки пролунає дзвінок, черговий по класу учень шикує в шеренгу всіх учнів і з приходом вчителя віддає рапорт. Після прийняття рапорту, вчитель коротко пояснює завдання уроку й приступає до безпосереднього його виконання. У підготовчій частині уроку вчитель застосовує різні вправи, які сприяють загальному розвитку організму та виконанню складних вправ в основній частині. В основній частині уроку вчитель розподіляє учнів класу на 2–3 відділення в залежності від кількості учнів у класі. В кожному відділенні налічується 10–12 учнів, якими керує підготовлений старший груповод. Але не виходить з поля зору вчителя кожен учень. Він слідкує за виконанням вправ кожного учня, робить поправки, дає відповідні вказівки щодо правильного виконання учнями вправ. Через 8–10 хвилин по команді вчителя відділення переходять виконувати вправи з іншого виду гімнастики чи легкої атлетики. В процесі уроку вчитель керується основними принципами дидактики: наочність, доступність, послідовність, активність та ін. В заключній частині уроку вчитель застосовує такі вправи, які сприяють поступовому приведенню організму учнів у відносно спокійний стан: різноманітні малорухливі ігри, елементи художньої гімнастики, танці» [16, 93–94].

Уявлення про позицію методичної науки 50–60-х рр. XX ст. стосовно типів уроків фізичної культури та змістового наповнення їх структурних частин дає таблиця.

Таблиця

**Основні типи уроків та зміст їх структурних частин**

<b>Тип уроку</b>	<b>Вступна частина</b>	<b>Основна частина</b>	<b>Заклучна частина</b>
Вступний урок	Організація	Бесіда	Підсумки уроку та домашнє завдання.
Навчальний урок	Організація, розминка, підготовка умов.	Ознайомлення і розучування.	Підсумки уроку та домашнє завдання.
Тренувальний урок	Організація, розминка, підготовка умов.	Закріплення і розучування.	Зниження навантаження, підсумки уроку та домашнє завдання.
Змішаний урок	Організація, розминка.	Ознайомлення і розучування, закріплення і удосконалення, самостійна робота і контроль, перевірка і оцінювання рівня засвоєння.	Підсумки уроку та домашнє завдання.
Контрольний урок	Організація, розминка, підготовка умов.	Перевірка і оцінювання рівня засвоєння.	Підсумки уроку та домашнє завдання.



У 70-ті рр. XX ст. під структурою уроку розумілася наявність у ньому декількох характерних за змістом, взаємопов'язаних частин, розміщених у певній послідовності [2, 14]. При цьому було збережено поділ уроку на три частини – вступну, основну і заключну.

Вступна частина розглядалася як допоміжна. Її завданням було:

а) організація учнів, оволодіння їх увагою, ознайомлення із наступною роботою та психологічна установка;

б) поступова функціональна підготовка рухового апарату, серцево-судинної системи і органів дихання до зовнішнього навантаження.

Основна частина уроку спрямовувалася на виконання усіх передбачених програмою і поточними планами освітніх, виховних і гігієнічних (оздоровчих) завдань.

Заключна частина мала привести організм в оптимальний для наступної діяльності стан. Часові межі і конкретний зміст частин залежали від особливостей і стану учнів, специфіки обраних засобів, загальної тривалості уроку, зовнішніх умов роботи та інших факторів [2, 15].

Ось як, у відповідності до даної структури, будувався урок з лижної підготовки вчителем Лебединського району Сумської області О. Д. Сорокіним (1975–1976 навчальний рік):

1. Вступна частина: шиккування, рапорт, пояснення теми і мети уроку. Стройові прийоми з лижами і на лижах (5 хв.). Рух на лижах до місця занять в колоні по одному (5 хв.).

2. Основна частина: вивчення техніки руху змінною та одночасною двокроковою ходою по коловій лижні – 8–10 кіл, 150–200 м (10 хв.). Рух змінною та одночасною ходою по слабопересіченій місцевості до 2 км (хлопчики) і до 1 км (дівчатка) (20 хв.).

3. Заключна частина: рух на лижах до школи, аналіз уроку, домашнє завдання (5 хв.) [4, 15–15 зв.].

Незмінною структура уроку залишалася і в умовах упровадження комплексної програми з фізичного виховання в 80-х рр. XX ст. Щоправда особлива увага зверталася на необхідність забезпечення тісного логічного поєднання між частинами уроку. Дещо було уточнено і зміст та пропорційність складових уроку. У вступній частині рекомендувалося максимальну увагу приділяти стройовим вправам, поставі, виправці школярів, а також чіткості виконання ними усіх команд. Для старшокласників більше вправ відводилося для розвитку витривалості,

сили, швидко-силових якостей, гнучкості. За часом вступна частина не повинна була перевищувати 4-6 хвилин.

У основній частині уроку необхідно було забезпечити високий рівень навантажень та максимально використати всі наявні умови для підвищення результативності процесу навчання і виховання. Для цього вчитель мав завчасно продумати організацію уроку, підготувати обладнання, інвентар, технічні засоби навчання.

В заключній частині уроку відбувалося поступове зниження навантаження, для підготовки учнів до наступних занять. Крім того, необхідно було підвести підсумки уроку і в обов'язковому порядку дати учням домашнє завдання для самостійних занять вдома або у групі подовженого дня [5, 30].

У кінці 80-х рр. XX ст. спроби поліпшення навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах призвели до часткової відмови від поділу уроку на частини із жорстко обумовленим змістом. Так, у Краматорській середній школі № 9 (Донецька область) із 1986 року розпочався експеримент, спрямований на удосконалення існуючої типової структури уроку. Замість традиційної заключної частини запроваджувалися елементи психореґулюючого тренування (ПРТ). Вчитель під супровід відповідної музики озвучував словосполучення, які допомагали учням створювати образи та асоціації, що приводили їх до сонливого стану і релаксації. На цю процедуру відводилося 6–7 хвилин. Ось як виглядала структура одного із уроків фізичної культури в цій школі:

- шикуння, завдання уроку, марширування, виконання команд під музику;

- вправи у ходьбі з палками, на гнучкість, біг і стрибки з палкою;

- ходьба, розподіл по тренажерах і приладах де будуть виконуватися вправи;

- одночасна робота учнів на 20 тренажерах і приладах по 1 хв 20 сек. (колода, тренажер для преса, перекладина, різновисокі бруси, драбина із мотузки, велотренажери, повітряна доріжка, гантелі, гирі, гімнастичний міст, кидання м'яча у кошик, канат, вправи для преса, станція відпочинку, скакалка, стрибки через коня під контролем вчителя, гімнастична стінка, батут, силові вправи);

- відновлення і психореґулююче тренування;

- аналіз помилок, домашнє завдання [1, с. 47].

**Висновки.** Отже, у 50–80-ті рр. ХХ ст. йшла активна розробка концепцій організації фізичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл. Проблеми структурування і типології уроків, вимоги до них, отримали подальший розвиток на новій теоретичній основі. Були визначені такі основні типи уроків із фізичної культури – навчальний, тренувальний, загальний (змішаний) та контрольний. Під структурою уроку переважно розумілася наявність у ньому декількох характерних за змістом, взаємно пов'язаних частин, розміщених у певній послідовності. Типова схема уроку в 1950–1980-ті рр. включала три основні частини: підготовчу, основну, заключну.

Подальшого вивчення потребує проблема удосконалення ефективності уроків фізичної культури в загальноосвітніх школах України в досліджуваний період.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко В. А. Урок физической культуры мы строим так / В. А. Авраменко, С. Н. Кучкин, Ю. Т. Черников // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 1. – С. 46–47.
2. Грантынь К. Х. Содержание и структура урока / К. Х. Грантынь, Г. Ф. Шитикова // Физическая культура в школе. – 1974. – № 9. – С. 13–16.
3. Данилов М. А. Дидактика / М. А. Данилов, Б. П. Есипов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 518 с.
4. Державний архів Сумської області, ф. 3640. оп. 1, спр. 427, 55 арк.
5. Методическое руководство для работы по комплексной программе физического воспитания учащихся 1–11 классов // Физическая культура в школе. – 1986. – № 2. – С. 27–33.
6. Основы дидактики / [под ред. Б. П. Есипова]. – М. : Просвещение, 1967. – 472 с.
7. Програми восьмирічної школи. Фізична культура. 5–8 класи. – К. : Рад. шк., 1969. – 59 с.
8. Програми початкової школи. – К. : Рад. шк., 1953. – 215 с.
9. Програми середньої школи на 1959–1960 навчальний рік. Фізична культура (5–11 класи). Проект. – К. : Рад. шк., 1959. – 102 с.
10. Програми середньої школи. Фізична культура. 9–10 класи. – К. : Рад. шк., 1966. – 28 с.
11. Програми середньої школи. Фізична культура на 1955–1956 навчальний рік (5–7 класи). – К. : Рад. шк., 1955. – 30 с.
12. Федоров К. П. О схеме и структуре урока физической культуры / К. П. Федоров // Физическая культура в школе. – 1962. – № 7. – С. 19–21.
13. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф. 166, оп. 15, спр. 1380, 168 арк.
14. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1749, 198 арк.
15. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1957, 175 арк.
16. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2157, 290 арк.
17. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2376, 264 арк.
18. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2612, 159 арк.

### РЕЗЮМЕ

**С. В. Бугрий.** Типы и структура уроков физической культуры в общеобразовательных школах Украины (50–80-е гг. ХХ ст.).

*В статье проанализирована теория и практика украинской школы 50–80-х гг. ХХ ст. относительно сущности, классификации и структуры школьных уроков*

*физической культуры. Выяснено, что в исследуемый период проблемы структуризации и типологии уроков, требования к ним, получили последовательное развитие на новой теоретической основе. Были определены такие типы уроков по физической культуре – учебный, тренировочный, общий (смешанный) и контрольный. Под структурой урока преимущественно понималось наличие в нем нескольких характерных по содержанию, взаимосвязанных частей, размещенных в определенной последовательности. Типичная схема урока по физической культуре в 1950–1980-е гг. включала три части: подготовительную, основную, заключительную.*

**Ключевые слова:** физическая культура, общеобразовательная школа, тип урока, структура урока.

## SUMMARY

**S. Bugrii.** Types and structure of lessons of physical culture are in general schools of Ukraine (50–80th XX century item).

*A theory and practice of Ukrainian school 50-80th is analysed in the article XX century item in relation to essence, classifications and structures of school lessons of physical culture. It is found out that in a probed period of problem of lessons, requirements to them, got a progressive advance on new theoretical basis. Such types of lessons were certain on a physical culture – educational, training, general (mixed) and control. Under the structure of lesson a presence was mainly understood in him a few characteristic on maintenance, associate parts, placed in a certain sequence. The typical chart of lesson on a physical culture in 1950–1980th included three parts: preparatory, basic, final.*

**Key words:** physical culture, general school, type of lesson, structure of lesson.

УДК 376.1:37.013.77.005.551:37.015.3.005.521(045)

**Т. М. Дегтяренко**

Сумський державний педагогічний  
університет ім. А. С. Макаренка

## СИСТЕМА КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ: ОРГАНІЗАЦІЙНА СТРУКТУРА ТА СТРУКТУРА УПРАВЛІННЯ

*У статті розглядається проблема розвитку регіональної системи корекційно-реабілітаційної допомоги та управління нею у світлі нової парадигми у сфері допомоги особам з психофізичними порушеннями.*

**Ключові слова:** корекційно-реабілітаційна допомога, організаційна структура, структура управління.

**Постановка проблеми.** Динаміка розвитку регіонального простору корекційно-реабілітаційної допомоги залежить не стільки від адміністративних рішень, скільки від розуміння співтовариством (медичним, педагогічним та ін.) адекватних напрямів його майбутнього розвитку. Науковий супровід технології проектування регіонального простору корекційно-реабілітаційної роботи дає змогу не тільки зробити нормативно-стійкий вибір та виявити теоретичні основи дій, а і виробити судження про її можливу операціоналізацію, тобто розробити прогноз на зміну.

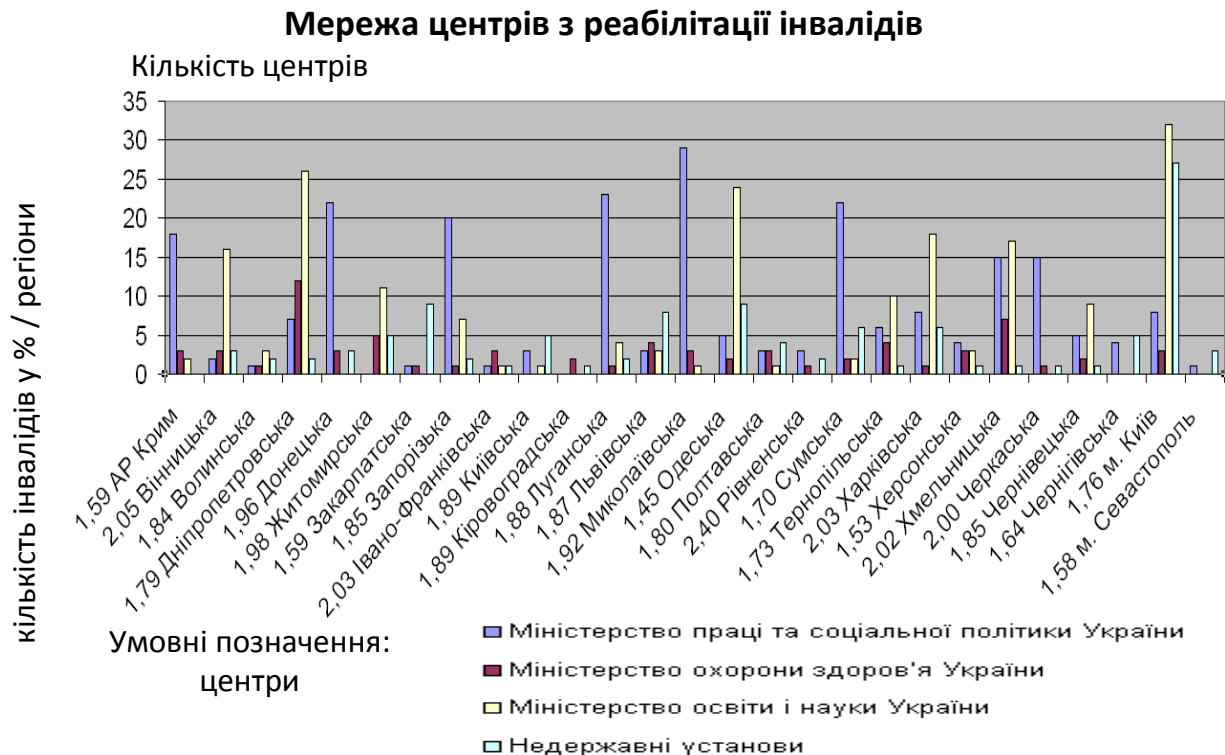
Кожна система, зокрема система корекційно-реабілітаційної допомоги, повинна бути структурована для ефективного функціонування. Проста сума видів допомоги особам з психофізичними порушеннями – це ще не система

допомоги. Необхідно: 1) встановити чіткий взаємозв'язок між різними видами діяльності – складовими процесу корекційно-реабілітаційної допомоги, а значить між закладами, що їх здійснюють; такий взаємозв'язок забезпечить її комплексність, наступність та результативність; 2) визначити структуру управління, яка повинна підпорядкувати їх досягненню загальної мети. Кінцевим результатом реалізації діяльності розробленої організаційної структури системи повинно стати підвищення ефективності та якості допомоги особам з психофізичними порушеннями.

**Аналіз актуальних досліджень.** В теперішній час, відповідно до останніх нормативно-правових актів, простежується становлення мережі закладів реабілітації інвалідів в Україні. Відповідно до ст. 8 Закону України від 21.03.1991 р. № 875 «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», головними органами в системі центральних органів виконавчої влади, що забезпечують формування та реалізацію державної політики у сфері соціального захисту інвалідів, є Міністерство праці та соціальної політики і Міністерство охорони здоров'я України. До інших органів виконавчої влади, які здійснюють державне управління системою реабілітації інвалідів, належать центральні органи виконавчої влади у сферах освіти, культури, фізичної культури і спорту, будівництва та архітектури, інші центральні органи виконавчої влади, їх територіальні органи, які, в межах своїх повноважень, займаються формуванням і реалізацією державної соціальної політики та/або здійснюють заходи з реабілітації інвалідів, дітей-інвалідів.

Аналіз статистичних даних, наведених 1) у національному звіті, який підготували Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту і Державний інститут розвитку сім'ї та молоді [1]; 2) в аналітичному матеріалі з реабілітації та зайнятості інвалідів Міністерства праці та соціальної політики [3], дав змогу виявити різні підходи в регіонах до організації допомоги особам з особливими потребами відомствами, що надають корекційно-реабілітаційну допомогу. В результаті аналізу статистичних даних, наведених в зазначених матеріалах, ми визначили у відсотках (%) загальну кількість дітей-інвалідів за регіонами станом на 01.01.2006 р. (за даними Центру медичної статистики МОЗ України) та, проаналізували інформацію щодо утворення мережі реабілітаційних установ в Україні в розрізі регіонів станом на 01.01.2009 р., звели одержані дані в діаграмі 1, яка наочно продемонструвала різноманітність підходів до організації структури корекційно-реабілітаційної допомоги.

Діаграма 1



У кожному регіоні створені реабілітаційні центри з соціальної, медичної та трудової реабілітації інвалідів, але їх кількість варіативна в залежності від відомчого підкерування (охорони здоров'я, освіти, соціального захисту та ін.), хоча відсоток кількості дітей-інвалідів відносно кількості осіб дитячого населення є майже однаковим.

В АР Крим та областях: Донецькій, Запорізькій, Луганській, Миколаївській, Сумській, Черкаській переважають заклади Міністерства праці та соціальної політики; в областях Вінницькій, Волинській, Дніпропетровській, Житомирській, Одеській, Тернопільській, Харківській, Хмельницькій, Чернівецькій та у м. Києві – Міністерства освіти і науки тощо. На порівняння: в Україні всього центрів з реабілітації інвалідів – 612, в Сумській області – 32, з них: Міністерства праці та соціальної політики: в Україні – 229 (0,4%), у Сумському регіоні – 22 (1,5%); Міністерства освіти і науки: в Україні – 191 (0,3%), у Сумському регіоні – 2 (0,06%); недержавні установи – в Україні – 110 (0,18%), в Сумському регіоні – 6 (0,19%); Міністерства охорони здоров'я: в Україні – 1 (0,12%), у Сумському регіоні – 2 (0,06%); Міністерства у справах сім'ї, молоді та спорту: в Україні – 10 (0,02%), у Сумському регіоні – відсутні.

Ми бачимо, що підходи до організаційних питань з надання корекційно-реабілітаційної допомоги в кожному регіоні є досить різними:

в залежності від різних областей, простежується різнобарвна картина організаційної структури корекційно-реабілітаційної допомоги – переважання в мережі закладів, що здійснюють одного з видів допомоги.

Рахунковою палатою при проведенні аудиту, встановлено, що суб'єктами державного управління системою реабілітації інвалідів, зокрема Міністерством праці та соціальної політики і Фондом соціального захисту інвалідів, не забезпечено належне виконання покладених на них функцій, організаційна схема управління системою реабілітації є громіздкою [2]. Пунктом 2 Державної програми розвитку системи реабілітації та трудової зайнятості осіб з обмеженими фізичними можливостями, психічними захворюваннями та розумовою відсталістю на період до 2011 року було передбачено у 2008 році визначити граничну кількість таких установ (за видами реабілітації) з урахуванням чисельності дітей-інвалідів. Виконавцями цього заходу було визначено Мінпраці, МОЗ, МОН, Мінфін, Мінекономіки, Мінсім'їмолодьспорту. На час проведення аудиту зазначене залишилось не розробленим [2].

Отже, питання організації мережі закладів різного відомчого підкерування, в яких здійснюється корекційно-реабілітаційна робота, та створення структури управління системою є актуальним. Кожна система повинна бути структурована для ефективного функціонування. Структура віддзеркалює існуючі в системі корекційно-реабілітаційної допомоги підсистеми, зв'язки між цими підсистемами та об'єднання підсистем в єдине ціле. Мережа закладів системи охорони здоров'я та системи спеціальної освіти, соціального захисту, які охоплювали допомогою дітей з психофізичними порушеннями, історично набула стабільності, їх кількість за часів незалежності значно не змінилась. Нова парадигма (визнання прав дітей-інвалідів, введення інклюзивної освіти) допомоги дітям з психофізичними порушеннями вимагає: 1) включення в загальний регіональний простір корекційно-реабілітаційної допомоги реабілітаційних центрів; 2) координації діяльності щойно утвореної системи в межах регіону.

**Мета статті** – висвітлити проблеми модифікації організаційної структури системи регіональної корекційно-реабілітаційної допомоги та управління нею у світлі нової парадигми у сфері допомоги особам з психофізичними порушеннями.

**Виклад основного матеріалу.** Кожна система повинна бути структурована для ефективного функціонування. Система корекційно-

реабілітаційної допомоги організаційно являє собою систему, що містить підсистеми (охорони здоров'я, освіти, соціального захисту) з налагодженими між ними зв'язками, які об'єднують їх в єдине ціле. Структура – це логічне взаємовідношення рівнів управління та функціональних галузей, побудованих у такій формі, яка дозволяє найбільш ефективно досягати мети. Однією з основних концепцій, що має відношення до структури, є спеціалізований поділ праці – закріплення певного виду праці за фахівцями, які здатні виконати її краще за всіх з точки зору системи допомоги як єдиного цілого.

Характер реформування системи корекційно-реабілітаційної допомоги на рівні регіону повинен носити еволюційний характер й здійснюватись за рахунок введення інновацій на рівні варіативності форм, методів та технологій надання корекційно-реабілітаційної допомоги та управління нею.

При обґрунтуванні проведення реформування системи допомоги на рівні області, варто враховувати, що корекційно-реабілітаційна допомога – це діяльність, що здійснюється в межах певної адміністративно-територіальної одиниці (що пов'язано з її фінансуванням). На нашу думку, доцільною є організація структури за територіальним принципом, тобто за місцем розташування її підсистем. Такий підхід забезпечить вирішення проблем, пов'язаних з потребами осіб з психофізичними порушеннями, зокрема з наближенням корекційно-реабілітаційної допомоги до місця проживання, зокрема спрощує зв'язок з клієнтами. Прикладом таких структур наближених до місцевих потреб стали в системі освіти освітні округи, створення в системі соціального захисту – мережа територіальних центрів.

Вивчення практики в Сумському регіоні показало, що керуючись наказом МОН України від 05.04.06.2006 р. № 267 «Про затвердження Примірного положення про освітній округ» в області в 17 районних центрах були створені освітні округи. За Положенням: освітні округи – добровільне об'єднання загальноосвітніх навчальних закладів різних типів і форм власності з дошкільними, позашкільними та іншими навчальними закладами, а також установами охорони здоров'я, що сприяють освітній діяльності і установами – створюються для забезпечення освітніх та культурно-освітніх потреб громадян, які проживають в межах відповідної адміністративно-територіальної одиниці (району, міста та їх частин).

Але, як показав порівняльний аналіз відомостей про створені округи, жодна спеціальна школа не була включена до освітнього округу,



хоча вони й знаходились на території щойноутворених освітніх округів. Не увійшли до складу округів реабілітаційні та територіальні центри з відділеннями для дітей інвалідів. Отже, пріоритет був взятий на здорову частину дитячого населення, діти з психофізичними порушеннями так і залишились поза увагою.

Оскільки в своїх дослідженнях нами визначено, що система корекційно-реабілітаційної допомоги є відкритою, то, при створенні інноваційної моделі регіональної системи корекційно-реабілітаційної допомоги, нами застосовано не тільки дефектоцентристські підходи. Тобто перед нами стала мета: на базі вже існуючих округів зробити спробу організувати допомогу дітям з психофізичними порушеннями у відповідності до нової парадигми корекційно-реабілітаційної допомоги. По-перше, при розробці пропозицій з формуванні округів з корекційно-реабілітаційної допомоги ми враховували розташування закладів (в залежності від адміністративно-територіальних одиниць), що полегшить управління щойноутвореними округами та наблизить послуги до населення (рис. 1). В залежності від кількості охоплених закладів та чисельності населення було запропоновано об'єднати по два-три райони області.

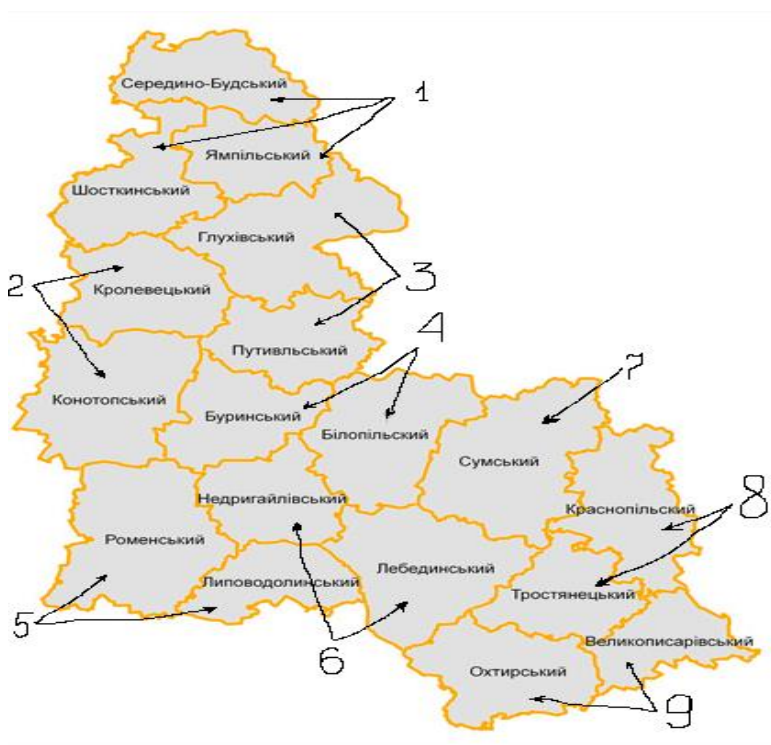


Рис. 1. Округи з корекційно-реабілітаційної роботи Сумської області

По-друге, в основу розробленої нами інноваційної моделі регіональної системи корекційно-реабілітаційної допомоги покладено ідею про перетворення спеціальних шкіл у методичні або ресурсні центри.

При об'єднанні закладів вже існуючих освітніх округів в єдиний регіональний простір корекційно-реабілітаційної допомоги, ми здійснили його за такою схемою де майже кожна загальноосвітня спеціальна школа стає таким центром. Це означає, що відповідальними за організацію надання методичної допомоги стають директори спеціальних закладів, відповідальними за зміст методичної допомоги завучі школи, методистами-консультантами призначаються вчителі-методисти (вчителі) закладу (наведеною у табл.1).

Таблиця 1

## Округи з надання корекційно-реабілітаційної допомоги

Назва базового закладу	Адміністративно-територіальна одиниця	
	Назва району	Кількість освітніх округів
<b>Округ 1</b>		
Шосткінська спеціальна загальноосвітня школа для дітей із затримкою психічного розвитку	<i>Середина –Будський</i>	3
	<i>Шосткинський</i>	7
	<i>Ямпільський</i>	7
		Разом 17
<b>Округ 2</b>		
Конотопська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ст. (для слабозорих дітей)	<i>Кролевецький</i>	7
	<i>Конотопський</i>	10
	Конотопський будинок інвалідів	1
		Разом 18
<b>Округ 3</b>		
КЗСОР Шалигінська спеціальна ЗОШ-інтернат	<i>Глухівський</i>	9
	<i>Путивльський</i>	7
		Разом 16
<b>Округ 4</b>		
КЗСОР Улянівська спеціальна ЗОШ-інтернат для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування	<i>Буринський</i>	4
	<i>Білопільський</i>	7
	Білопільський будинок інвалідів	1
		Разом 12
<b>Округ 5</b>		
КЗСОР Глинська спеціальна ЗОШ-інтернат Роменського району	<i>Роменський</i>	8
	<i>Липоводолинський</i>	8
		Разом 16
<b>Округ 6</b>		
КЗСОР Штепівська спеціальна ЗОШ-інтернат Лебединського району	<i>Недригайлівський</i>	6
	<i>Лебединський</i>	7
	Лебединська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ст. (для глухих дітей)	1
		Разом 14

<b>Округ 7</b>		
Косівщинська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-II ст. (для слабочуючих дітей) Сумського району	<b>Сумський</b>	12
	Сумська спеціальна загальноосвітня школа	1
	Сумська загальноосвітня школа-інтернат для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, м. Суми (дошкільне відділення) – 2 групи для дітей із ЗПР	1
		Разом 14
<b>Округ 8</b>		
КЗСОР Гребениківська спеціальна ЗОШ-інтернат Тростянецького району	<b>Краснопільський</b>	9
	<b>Тростянецький</b>	4
		Разом 13
<b>Округ 9</b>		
Правдинська школа-інтернат I-II ступенів для дітей-сиріт із затримкою психічного розвитку	<b>Охтирський</b>	9
	<b>Великописарівський</b>	2
	КЗСОР Груньська спеціальна ЗОШ-інтернат Охтирського району	1
		Разом 12

Оскільки в освітній округ входять (згідно з Положенням) заклади освіти, охорони здоров'я, культури, спортивні та інші установи, то створення округів з корекційно-реабілітаційної допомоги, дозволить об'єднати всі зазначені заклади в єдину систему допомоги дітям з психофізичними порушеннями в межах певної адміністративно-територіальної одиниці, забезпечить організацію єдиного регіонального простору з корекційно-реабілітаційної допомоги, буде сприяти максимальному зближенню галузей у процесі її здійснення та підвисить її якість та ефективність. До складу округу, як було зазначено, повинні бути включені й заклади системи соціального захисту населення, зокрема реабілітаційні і територіальні центри та будинки-інтернати для осіб з особливими потребами. Такий підхід надасть змогу вирішити питання організації допомоги не тільки для дітей з особливими потребами віком від (2) 3-х років до 18 (23) років. За такою схемою можна організувати допомогу дітям раннього віку та особам працездатного віку.

Одразу постає питання з управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги, зокрема округами з корекційно-реабілітаційної допомоги. По-перше, виникнення нової структури неминуче призводить до появи нової функції управління, по-друге, корекційно-реабілітаційна допомога надається значною кількістю вузькоспеціалізованих спеціалістів і

вимагає екстраординарної координації. Саме це спонукало нас до розгляду корекційно-реабілітаційної діяльності як такої, що потребує управління.

Крім того, при організації корекційно-реабілітаційної допомоги щоб процес був ефективним, необхідно дотримуватись основних вимог управління: 1) постійно орієнтуватись на потреби осіб з психофізичними порушеннями; 2) планувати діяльність; 3) зберігати певну автономію підсистем та стимулювати їх до якісного надання допомоги; 4) концентрувати зусилля підсистем за для досягнення загальної мети діяльності; 5) органічно поєднувати автономію підсистем з централізмом при наданні корекційно-реабілітаційної допомоги; 6) дотримуватись простоти форм управління, мати малочисельний управлінський апарат.

Перед нами стоїть завдання формування та розвитку структури управління регіональною системою корекційно-реабілітаційної допомоги як засобу координації зусиль всіх елементів, що утворюють цю систему. Структура управління повинна встановлювати чіткий взаємозв'язок різних видів діяльності в процесі корекційно-реабілітаційної допомоги, підпорядкувавши їх досягненню загальної мети. Кінцевим результатом організаційної системи повинно стати підвищення ефективності допомоги особам з психофізичними порушеннями. Для того, щоб забезпечити досягнення встановленої мети (в системі взагалі чи в окремому модулі допомоги), варто зрозуміти структуру кожного виду допомоги в межах кожної з підсистем, в системі взагалі та визначити тип організаційної структури, яка буде застосована в процесі управління корекційно-реабілітаційної допомоги.

Ми визначали, що кожна система повинна бути структурована для ефективного функціонування та управління нею. Визначив організаційну структуру з надання корекційно-реабілітаційної допомоги в кожній територіально-адміністративній одиниці, необхідно розподілити види діяльності між суб'єктами корекційно-реабілітаційного процесу: по-перше, між тими хто безпосередньо надає послуги, по-друге, між тими хто здійснює управління системою.

Вивчення існуючих багато десятиріч та виправдавших себе моделей управління в галузі охорони здоров'я та освіти, дозволило нам запозичити форми управління, що дозволяють зберігати малочисельний управлінський апарат. У системі організації медичної допомоги одночасно співіснують дві авторитарні лінії (управлінська та клінічна). На посади з управління галуззю на

різних рівнях – обласному, міському, на рівні закладу призначаються лікарі, які є по суті професіоналами як у медичній діяльності, так і в управлінні. Наприклад, особливістю державного управління у сфері охорони здоров'я на районному рівні є відсутність окремого органу виконавчої влади. Його функції виконує головний лікар центральної районної лікарні, який одночасно є головним лікарем району. Він здійснює функціональне керівництво закладами охорони здоров'я районного підпорядкування – наймає на роботу та звільняє з неї працівників охорони здоров'я, узгоджує кандидатури керівників медичних закладів, забезпечує їх фінансування, виконання ними службових завдань, звітність, контролює їхню діяльність тощо. Отже, в системі охорони здоров'я ефективно спрацьовує така форма організації управління, коли більшість адміністраторів, за освітою лікарі, що займають посади на різних рівнях (обласний педіатр, обласний психіатр, міський ортопед, міський офтальмолог та інші), поєднують адміністративну роботу з практичною роботою за фахом на умовах сумісництва. Такі ж підходи застосовуються й у галузі освіти при організації управління вищим навчальним закладом. Наприклад, для управління факультетом призначають за сумісництвом заступників декана. Зазначений вище підхід до управління можна запозичити й для організації управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги.

Отже, на чолі кожного округу з корекційно-реабілітаційної допомоги повинна бути координаційна рада, у склад якої повинні увійти представники управлінь: праці та соціального захисту, охорони здоров'я; представники громадських організацій, науковці – представники вищих навчальних закладів, але загальне керівництво повинен здійснювати представник управління освіти. На нашу думку, на рівні певної адміністративно-територіальної одиниці (районі, місті, області) очолити координаційну раду повинен завідувач (районною, міською, обласною) психолого-медико-педагогічної консультації, який, якщо розглядати це з позицій вертикального розподілу праці, набуває функцій менеджера, тобто на нього покладається одна з функцій управління – організація діяльності системи корекційно-реабілітаційної допомоги в певній адміністративно-територіальній одиниці. Зазначене делегування функцій управління дозволить зберегти малочисельність апарату управління та дозволить оперативно реагувати на потреби осіб з психофізичними порушеннями.

Таким чином, завідуючих психолого-медико-педагогічних консультацій

можна визнати як тих, хто може за сумісництвом здійснювати управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги на території певної адміністративно-територіальної одиниці (області, місті, районі), у межах якої вони здійснюють свою діяльність. Завідуючий обласної психолого-медико-педагогічної консультації повинен очолювати відділ з управління спеціальною (корекційною) освітою при Обласних управліннях освіти і науки обласної адміністрації за сумісництвом. Відповідно, всім завідуючим, за виконання посадових обов'язків, варто призначити доплату за роботу з управління зазначеним напрямом роботи у розмірі 25% від ставки.

**Висновки.** Запровадження викладеного вище підходу до управління дозволить вирішити одне із складних питань організації надання корекційно-реабілітаційної допомоги – координацію цієї діяльності між закладами різного відомчого підпорядкування. Взаємодія щойноутворених координаційних рад округу з органами місцевого самоврядування, які наділені делегованими державою повноваженнями, серед яких: забезпечення у межах наданих повноважень доступності і безоплатності освіти, медичного та соціального обслуговування на відповідній території; забезпечення відповідно до закону розвитку всіх видів освіти, медичного і соціального обслуговування; розвиток і вдосконалення мережі освітніх, лікувальних закладів та закладів соціального забезпечення усіх форм власності; надасть змогу концентрувати зусилля підсистем задля досягнення кінцевої мети діяльності.

Застосування викладеного вище підходу до здійснення управління системою обумовлює потребу в розгляді його функцій, які будуть враховані при розробці регіональної моделі корекційно-реабілітаційної допомоги та моделі її управління.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Національний звіт «Зведена III та IV періодична національна доповідь про реалізацію Україною положень Конвенції про права дитини» [Електронний ресурс] // [Л. В. Дорогих, Н. Я. Жилка, А. Г. Зінченко та ін.] ; ред. В. О. Берегова. – К. : Державний ін-т розвитку сім'ї та молоді, 2008. – Режим доступу : [ditu.gov.ua/docs/zvit](http://ditu.gov.ua/docs/zvit).
2. Про результати аудиту ефективності формування та використання коштів спеціального фонду державного бюджетній фондом соціального захисту інвалідів [Електронний ресурс] // Бюлетень підготовлено за матеріалами Звіту про результати аудиту. – К. : Рахункова палата України, 2009. – Режим доступу : [www.ac-rada.gov.ua/control/main/uk/publish/](http://www.ac-rada.gov.ua/control/main/uk/publish/).
3. Реабілітація та зайнятість інвалідів. Аналітичні матеріали 2008. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mlsp.gov.ua/document/91118/analit.doc>.

### РЕЗЮМЕ

**Т. Н. Дегтяренко.** Система коррекционно-реабилитационной помощи: организационная структура и структура управления.

*В статье рассматривается проблема развития региональной системы коррекционно-реабилитационной помощи и управления ею в свете новой парадигмы в сфере помощи особам с психофизическими нарушениями.*

**Ключевые слова:** коррекционно-реабилитационная помощь, организационная структура, структура управления.

### SUMMARY

**T. Dehtyarenko.** Correctional-rehabilitation care system: organization structure and management structure.

*In the article the problem of development and management of a regional correctional-rehabilitation care system is being reviewed in the view of the new paradigm in the field of helping mental and physical impairment people.*

**Key words:** correctional-rehabilitation care, organization structure, management structure.

УДК 81'25:378.147

**А. В. Козак**

Волинський національний  
університет імені Лесі Українки

### ФЕНОМЕНОЛОГІЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

*У статті здійснено аналіз наукових позицій щодо розкриття феномена «міжкультурна комунікація» як особливого виду комунікації. Підіймається питання доцільності міжкультурного навчання студентів.*

**Ключові слова:** культура, мова, комунікація, міжкультурна комунікація.

**Постановка проблеми.** Сучасні процеси глобалізації та інтеграції, зростання інтенсивності контактів між народами і країнами визначають зміну соціокультурних пріоритетів у галузі мовної освіти не лише як засобу спілкування, але й формування культурної особистості, що зумовлює появу нових концепцій у галузі викладання іноземних мов, зокрема концепції міжкультурної комунікації і засвідчує тим самим актуальність окресленого аспекту дослідження.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблема міжкультурної комунікації як пріоритетна на сучасному етапі розвитку цивілізації досліджується вітчизняними і закордонними науковцями здебільшого в контексті теорії комунікації (Н. Вінер, П. Донець, І. Зимня, Г. Лассвел, Т. Ньюком, І. Річардс, У. Уівер, К. Шеннон), діалогу культур (М. Бахтін, В. Біблер та інші), у зв'язку з проблемами мови та культури, акцентуації міждисциплінарного підходу у сфері міжкультурної комунікації (Р. Барт, М. Бахтін, А. Вежбицька, В. Костомаров, М. Лотман, М. Петров, Р. Портер, Л. Самовар, Е. Сепір, С. Тер-Мінасова, Т. Томахіна, Г. Трейгер, Е. Холл, Р. Якобсон та інші).

Незважаючи на досить активне і широке вживання поняття «міжкультурна комунікація» у розрізі міжособистісного спілкування представників різних соціальних груп із культурними світами, взаємодії між представниками різних національних культур чи цивілізацій, відзначаємо дискусійність, невизначеність питання щодо феноменології міжкультурної комунікації.

**Мета статті** – висвітлити теоретичні аспекти, пов'язані з феноменологією міжкультурної комунікації.

**Виклад основного матеріалу.** Існує думка, що міжкультурна комунікація як особливий вид комунікації передбачає спілкування між носіями різних мов і різних культур. Закономірно виникає необхідність з'ясування передусім суті ключового поняття «культура».

У довідковій літературі «культура» трактується як «усе, що створене людським суспільством та існує завдяки фізичній і розумовій праці людей, на відміну від явищ природи; сукупність досягнень суспільства в науці, мистецтві, в організації державного й суспільного життя в кожную історичну епоху; ступінь досконалості, досягнутий в опануванні тієї чи іншої галузі знання або діяльності» [1, 202].

Зауважимо, серед різноманітних визначень культури пріоритетними для дослідження проблем міжкультурної комунікації, на нашу думку, є ті, що акцентують на її ціннісних та комунікативних вимірах.

Аналіз літератури свідчить, що сучасне прочитання поняття «культура» асоціюється з процесом інтелектуального, духовного, естетичного і морального розвитку суспільства, багато в чому збігаючись з терміном «цивілізованість», віддзеркалюючи особливості способу життя, цінності, властиві певному суспільству чи групі людей. Конструктивною є позиція щодо сприйняття культури як особливої форми комунікації, унікальним проявом якої є сама мова (П. Осипов). Водночас мова і культура співпадають саме в комунікації, яка є важливою частиною людського життя, а тому і частиною культури.

В контексті зазначеного нам видається цілком виправданим твердження відомого американського фахівця з міжнародної комунікації Е. Холла: «культура – це комунікація, а комунікація – це культура». Розвиваючи свої ідеї щодо взаємозв'язку культури і комунікації, вчений дійшов висновку про необхідність навчання культурі, стверджуючи, що людині необхідний досвід інших культур так само, як кожна культура, щоб вижити, потребує взаємодії з іншими культурами [2].



Щодо феномена «міжкультурна комунікація» відзначимо, що його сутнісний зміст не зводиться до простої суми двох складових частин означеного словосполучення, і зумовлює неоднозначність трактувань.

Так, Ю. Тен відзначає, що «міжкультурна комунікація виникає в процесі усвідомлення суб'єктами інтеракції культурних відмінностей один одного, які не існують самі по собі: тільки контакт із іншими, порівняння свого з чужим надають тим чи іншим елементам культури статусу диференціальної ознаки». При цьому науковець розглядає цей феномен як важливу ланку міжкультурної взаємодії, в ході якої відбувається інформаційний процес передачі й обміну повідомленнями між культурними об'єктами за допомогою спеціальних знакових засобів, тобто як процес обміну символами між культурами [3]. П. Донец уточнює, що «про міжкультурну інтеракцію і комунікацію ми говоримо у тих випадках, коли партнери по зустрічі належать до різних культур і коли вони усвідомлюють, що кожен відповідно є «іншим», тобто, відбувається взаємне усвідомлення один одного як «чужого» [4, 104].

Деякі визначення терміну «міжкультурна комунікація» базуються на протиставленні міжкультурного і внутрішньокультурного (інтракультурного) спілкування (intercultural and intracultural communication): «міжкультурна комунікація включає безпосереднє спілкування людей з різних національних культур» [5]; «міжкультурна комунікація має місце, коли транслятор повідомлення – представник однієї культури, а отримувач повідомлення – іншої» [6, 15]; міжкультурна комунікація – це «обмін символічною інформацією між чітко визначеними групами з суттєво відмінними культурами» [7].

Характерною рисою міжкультурної комунікації є усвідомлення відмінності самого партнера по комунікації, а також відмінності його мотивацій, інтенцій, фонових знань, коду (мови, жестів, символіки, умовних знаків тощо).

Як бачимо, міжкультурна і внутрішньокультурна комунікація є, безумовно, спорідненими явищами: обидва ці явища здійснюються при взаємодії людей у конкретному місці й за певного оточення; обидва включають елементи мовної гри і характеризуються деякою подібністю і відмінністю культур їх учасників; успіх обох залежить від взаємної узгодженості, суперництва і співробітництва [7]. Однак, керуючись наведеним визначенням, ми не ототожнюємо міжкультурну і

внутрішньокультурну комунікацію.

Міжкультурна комунікація, в якій через мовлення взаємодіють культури і мови, базується на двох типах поведінки. Універсальна поведінка, спільна для всіх культур, базується на біологічній спадковості людини, яка передається від покоління до покоління. Крім того, різним етнічним групам притаманна специфічна поведінка, яка формується під впливом соціального і фізичного оточення. Специфічні моделі поведінки призводять до формування специфічної культури, оскільки культуру можна визначити як «менталітет (система цінностей, ідей, звичаїв), що охоплює «частину перетвореної ними (людськими спільнотами) природи» [4, 42]. При цьому наголошується на тому, що «з великими труднощами ми розуміємо значення слів, дій, учинків, які не є характерними для нас самих. Наш етноцентризм не тільки заважає міжкультурній комунікації, але його й важко розпізнати, оскільки це несвідомий процес», і цілком закономірно робиться висновок щодо необхідності цілеспрямованого навчання ефективної міжкультурної комунікації [2].

Нам імпонує виваженість позиції П. Бердичівського у трактуванні між культурного навчання як освітньо-розвивального процесу, «в результаті якого дві культури (рідна та іноземна) відіграють важливу роль, і виникають культурні віддалення та зближення, тобто з'являється щось нове – «третя культура» (Nunfeld) або «міжкультура» (Boltem), що характеризується новим поглядом на своє власне існування, на власну особистість і на розташування між рідною та іноземною культурами, примушує поглянути на свою культуру очима іноземця і пізнати її з інших позицій» [8].

**Висновки.** Сьогодні стає очевидним, що проблеми культури та міжкультурної комунікації повинні бути представлені у навчальному процесі як глобальне завдання системи освіти. Однак нова технологія соціокультурної освіти вимагає серйозного дидактичного осмислення, вибору підходу до навчання іноземній мові, що може забезпечити соціалізацію навчального іншомовного спілкування і з'єднання комунікативної діяльності з пізнавально-дослідницькою щодо вивчення соціокультурного портрета носіїв мови.

Отже, формування готовності до міжкультурної комунікації потребує цілеспрямованого міжкультурного навчання, в основі якого лежить безпосереднє залучення студентів до комунікативної діяльності, з чим і пов'язані перспективи наших подальших досліджень.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Івченко А. Тлумачний словник української мови / А. Івченко. – Харків : Фоліо, 2006. – 540 с.
2. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин : уч. пособ. для вузов (под ред. А. П. Садохина). – М. : ЮНИТА-ДАНА, 2002. – 352 с.
3. Тен О. П. Символические основы межкультурной коммуникации / О. П. Тен // Гуманитарные и социологические науки. – 2007. – № 6.
4. Донец П. Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации / П. Н. Донец. – Харьков : Штрих, 2001. – 384 с.
5. Gudykunst, William B. & Mody, Bella, eds. Handbook of International and Intercultural Communication. Second edition – Thousand Oaks / London / New Delhi : Sage Publications, 2002.
6. Porter, R.E. & Samovar, L. A, eds. Intercultural Communication: A reader. Fifth edition. – Belmont : Wadsworth Publishing Company, 1988.
7. Lin M. Is There an Essential Difference between Intercultural and Intracultural Communication? // Intercultural Communication. – 2003–2004. – № 6.
8. Чечет Т. Межкультурное обучение как дидактическая система / Т. Чечет. – Zmogus ir zodis, 2007. – № 3. – С. 71–75.

### РЕЗЮМЕ

**А. В. Козак.** Феноменология межкультурной коммуникации: теоретические аспекты.

*В статье осуществлен анализ научных позиций, который касается раскрытия феномена «межкультурная коммуникация» как особенного вида коммуникации. Поднимается вопрос уместности межкультурного обучения студентов.*

**Ключевые слова:** культура, язык, коммуникация, межкультурная коммуникация.

### SUMMARY

**A. Kozak.** Phenomenology of intercultural communication: theoretical aspects.

*The article deals with the analysis of scientific positions as to the discovering of the phenomenon «intercultural communication» as the special type of communication, the question of appropriateness of the intercultural teaching of students raises.*

**Key words:** culture, language, communication, intercultural communication.

УДК 37.048.4:314.6

**І. М. Мачуська**

Інститут проблем виховання НАПН України

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ

*У статті проаналізовано теоретичні підходи щодо проблеми професійного самовизначення учнів у психолого-педагогічній літературі. У більшості праць вітчизняних і закордонних учених професійне самовизначення старшокласників розглядається як одна із сторін особистісного самовизначення.*

**Ключові слова:** професійне самовизначення особистості, процес професійного самовизначення, професійна спрямованість особистості, професійна орієнтація.

**Постановка проблеми.** Кардинальні соціально-економічні зміни, що відбулися протягом останнього часу в суспільстві, обумовлюють необхідність перегляду підходів до розв'язання багатьох психолого-педагогічних проблем національної школи, зокрема – проблеми підготовки старшокласників до

професійного самовизначення. З цією проблемою щільно пов'язана й проблема професійної орієнтації учнів, для якої процеси загальної демократизації суспільства та гуманізації школи потребують розробки нових підходів до організаційно-педагогічного забезпечення процесу усвідомленого вибору молоддю людиною майбутньої професії.

**Аналіз актуальних досліджень.** Вітчизняною і зарубіжною психолого-педагогічною наукою накопичено значний досвід в галузі професійного самовизначення та професійної орієнтації молоді, які у значній мірі визначають сучасні підходи до розв'язання згаданих проблем. Психолого-педагогічні аспекти професійного самовизначення учнів досліджували Г. Бас, С. Батишев, Ю. Гільбух, О. Голомшток, Є. Клімов, М. Захаров, Г. Костюк, Є. Павлютенков, К. Платонов, К. Сазонов, В. Симоненко, С. Чистякова, Б. Федоришин.

Проблема підготовки особистості до вибору професії чільне місце посідає і в працях закордонних науковців. Серед найвідоміших концепцій – підходи В. Врума, Д. Дьюї, А. Маслоу, А. Ро, Д. Сьюпера, С. Фукуями, Дж. Холанда.

**Мета статті** – теоретичний аналіз поняття професійного самовизначення учнів у психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних і закордонних авторів.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «професійне самовизначення» тісно пов'язане з поняттям соціальної зрілості особистості, основу якого складає співвідношення молоддю людиною своїх потреб, інтересів, схильностей, здібностей з реальними умовами їх реалізації, усвідомлене визначення свого місця і ролі в житті суспільства. Понятійний апарат досліджуваної проблеми складається із ланцюжка взаємопов'язаних визначень: життєве самовизначення, вибір сфери трудової діяльності, професійне самовизначення.

Питання професійного самовизначення молоді розглядаються у працях низки педагогів і психологів, які спричинили значний вплив на розвиток сучасної педагогічної теорії і практики професійної орієнтації учнівської молоді.

У своїх судженнях про вибір професії П. Блонський стверджував необхідність забезпеченню максимальної його свободи і прийнятності для особистості. «Основні причини, що спонукають учня обирати для себе ту чи іншу професію, – відмічав він у статті «Вибір професії», – це, по-перше, те,

що ця професія, даний вид роботи йому подобається, і по-друге, те, що він здатен до цього. Схильність і здібність – дві основні причини професійного самовизначення підлітка, якщо не зважати, що лежать поза учнем і не залежать від його волі». У процесі ознайомлення школярів з майбутніми професіями П. Блонський особливе місце відводив забезпеченню безпосередньої їх участі у трудовій діяльності під час якої, на його думку «...учень отримує можливість завчасно віднести себе до обраної професії і навіть частково випробувати себе у ній». Тільки в такому разі вибір професії може бути зроблений осмислено. Він підкреслював, що спеціально організована виховна робота з ознайомлення школярів з різноманітними професіями застереже учня від занадто легковажного вибору професії, сформує його професійне самовизначення у потрібному для суспільства напрямі [1].

Особливе значення професійному самовизначенню приділяв А. Макаренко, який вважав за необхідне «... услід за якостями особистості, за її схильностями і здібностями, направити цю особистість у найбільш потрібну для неї сторону» [5]. Така акцентуація уваги до проблеми особистості особливо актуальна у наш час, коли гостро стоїть проблема необхідності концентрації зусиль педагогів на завданні розвитку індивідуальних можливостей учнів, на забезпеченні вибору для кожного професії, яка б найбільш відповідала його здібностям.

Видатний учений-педагог В. Сухомлинський, розвинувши ідеї своїх попередників, зробив значний вклад в наукову і практичну розробку педагогічної концепції розвитку дитини. У науково-педагогічній спадщині В. Сухомлинського вагоме місце займає проблема вибору майбутньої професії учнями. Плани професійного майбутнього особистості є суттєвим компонентом організації її життя. Вони спочатку формуються в більш узагальненій формі і являються особливим рівнем і станом соціального самовизначення на тій стадії його розвитку, яка безпосередньо передуює конкретному професійному вибору [7].

У педагогічній літературі можна зустріти кілька підходів до визначення вікового періоду, сенситивного для підготовки школярів до професійного самовизначення. Ряд дослідників вважають, що професійне самовизначення є не одномоментним актом вибору, а має динамічний та усвідомлений характер і здійснюється на всіх етапах життя людини. У той же час, кожний із вікових етапів має специфічні особливості в плані

реалізації зазначеної вище задачі. Так, основою відповідної роботи з учнями 1–8 класів можна вважати формування загальної, без здійснення конкретного вибору, готовності до професійного самовизначення.

Для учнів 9–11 класів центр ваги педагогічної роботи переноситься на надання допомоги в конкретних виборах професій і спеціальностей. Саме в цей період головна увага молодій людини зосереджується на розвитку мотиваційної сфери особистості: визначення свого місця в житті, формування світогляду і таке інше. Нова соціальна ситуація – необхідність визначення свого місця в житті, призводить до формування нової і центральної для цього віку духовної потреби – потреби в життєвому, і, як наслідок – професійному самовизначенні. Коли ми говоримо про професійне самовизначення в ранньому юнацькому віці, то в цьому випадку мова йдеться саме про психологічне новоутворення, оскільки професійні наміри, що зустрічаються на більш ранніх вікових етапах, включені в систему інших потреб, характерних для кожного з них. Так, для молодших школярів вибір професії пов'язаний із прагненням брати участь у житті дорослих і є, як правило, елементом рольової гри, що задовольняє цю потребу.

Для молодших підлітків вибір професії є скоріше формою втілення мрії про своє майбутнє і при цьому власне зміст професії часто лежить поза сферою їх інтересів. У підлітків мотиваційний центр вибору професії тяжіє до галузі прагнень, не пов'язаних безпосередньо з майбутньою трудовою діяльністю, наприклад, прагнення знайти самотійність. Тільки в ранній юності проблема самовизначення стає актуальною для особистості і визначає її помисли і переживання. Життєвий план у точному змісті цього слова виникає тільки тоді, коли предметом міркування стає не тільки кінцевий результат, але і способи його досягнення, шлях, по якому має намір йти людина, і ті об'єктивні і суб'єктивні ресурси, що можуть йому знадобитися. На відміну від мрії, яка може бути як активною, так і споглядальною, життєвий план – це план діяльності. Отже, у ранній юності істотно змінюються внутрішні умови, що опосередковують зовнішні впливи на особистість і потребу в самовизначенні. Вони набувають домінуючого характеру і, як наслідок, виникає внутрішня тенденція до інтеграції вже сформованих властивостей і ставлень.

Психологічний зміст потреби в самовизначенні визначається домінуючим мотиваційним комплексом особистості. В одних випадках домінуюче значення мають ідейні комплекси; в інших – переважає

прагнення до самоствердження, максимальної реалізації можливостей особистості; у третіх – прагнення до задоволення матеріальних потреб, збереженню звичного способу життя і таке інше. Становлення потреби у самовизначенні визначає виникнення нового джерела розвитку особистості, як-от – протиріччя між потребою і вимогами діяльності, якій надається перевага, з однієї сторони, і знаннями, уміннями, здатностями, необхідними для реалізації поставленої школярем мети – з іншої сторони. Зв'язок між потребою в самовизначенні і її предметом, тобто професією, має не прямий, а опосередкований характер. У психологічному плані такою проміжною ланкою, на думку ряду дослідників, є інтерес до професії, тобто наявність інтересу є необхідною передумовою виникнення діяльності і встановленням конкретних зв'язків між суб'єктом самовизначення і предметним світом. Психологічну обумовленість вибору професії розглядає також А. Голомшток [3]. У ході дослідної роботи він виділив ряд умов, які сприяють формуванню професійних інтересів та намірів і в кінцевому рахунку професійному самовизначенню. Визначальне місце в ході професійної орієнтації особистості відводиться професійному самовизначенню як процесу прийняття рішення стосовно вибору майбутнього напрямку трудової діяльності. Професійне самовизначення при цьому полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей і співставлення своїх можливостей з вимогами професій до спеціаліста; усвідомлення своєї ролі в цій системі соціальних відносин і своєї відповідальності за успішне виконання діяльності та реалізацію своїх здібностей, самореалізацію згідно з метою.

Втіленням такого підходу може слугувати концепція розвитку людини як суб'єкта праці, розроблена Є. Клімовим. Людина як суб'єкт праці у своєму розвитку проходить ряд стадій, кожна з яких характеризується своїми особливостями оволодіння соціальним досвідом формування професійної самосвідомості. Є. Клімов виділяє особливу стадію – стадію оптації, що завершується формуванням реалістичного, чіткого уявлення про свій труд і своє місце у ньому, оформлення професійних планів. Виходячи з тих же методологічних принципів він визначає вибір професії, як системний процес, включений в контекст більш загальної системи – життєвого самовизначення, з одного боку, та освоєння професії (тобто формування психологічної системи діяльності) – з іншого.

Рішення приймає особистість – суб'єкт вибору у специфічній ситуації з високою необмеженістю на основі становлення, усвідомлення, співвіднесення та погодження компонентів ситуацій вибору в процесі здійснення різних видів діяльності. Професійне самовизначення це продуктивний, творчий процес, що завершується формуванням цілей, шляхів та засобів освоєння професій [4].

Дослідження життєвого самовизначення мають у науці давню традицію. Поняття життєвого шляху особистості уведено С. Рубінштейном. На його думку, вирішальну роль для життєвого самовизначення, життєвого шляху особистості відіграють ситуації вибору, які визначають напрям подальшого розвитку, способи самореалізації, тобто ситуації особистісного самовизначення. Особистісне самовизначення – активний, творчий процес, ці його особливості проявляються у плануванні та здійсненні свого життєвого шляху, у тому числі і професійного [6]. Висвітлюючи психологічний аспект проблеми, важливо відмітити думку багатьох психологів про те, що процес професійного самовизначення – особлива діяльність, обумовлена внутрішніми психологічними особливостями особистості. Процес професійного самовизначення обумовлений інтересами та нахилами учня, його самооцінкою та рівнем домагань, ідеалами та ціннісними орієнтаціями, емоційними установками та рівнем розвитку вольових якостей. Піки у професійному самовизначенні співпадають з піками соціального розвитку школярів, які приходяться на старший шкільний вік. Л. Божович підкреслює, що у старшому шкільному віці розвиток самосвідомості приводить підлітків до потреби в самовизначенні та визначенні свого місця у якості майбутнього члена суспільства [2]. Вона відмічає складність процесів вибору професії, його прогностичний характер та обумовленість соціальною ситуацією розвитку у кожному віковому періоді. Такий вибір професії обов'язково передбачає достатньо високий ступінь психічного розвитку школяра та рівень його життєвої зрілості, зокрема наявність у нього свідомого трудового та життєвого досвіду.

Психологічний аспект професійного самовизначення досліджується у працях П. Шавіра [8]. Він дає аналіз внутрішніх факторів професійного самовизначення особистості учнів, їх власної активності як суб'єктів професійного вибору. Важливе значення надається допомозі школяреві у правильному співвіднесенні власних інтересів та можливостей з потребами народного господарства і вимогами професій. Професійне самовизначення



детерміновано такими особистісними передумовами, як здатність до аналізу вимог майбутньої професії, правильна самооцінка придатності до даної професії, рівень розвитку вольових якостей, життєвий досвід.

Однією з найбільш значних теорій професійного самовизначення в закордонній науці є теорія Д. Сьюпера. Узагальнюючи практичний досвід та дані, одержані в дослідженнях професійного розвитку, Д. Сьюпер дійшов висновку, що правильно говорити про професійне самовизначення як про довготривалий процес професійного розвитку, під час якого людина проходить низку стадій, що відповідають певним віковим періодам, та відображають особливості прийняття професійно важливих рішень. В ході професійного розвитку людина приймає рішення, яке визначає напрям подальшого розвитку. Ключовим поняттям у теорії Д. Сьюпера є поняття: «Я-концепція». Професійна «Я-концепція» являє собою сукупність установок, які обумовлюють професійний вибір, чекань по відношенню до світу праці, своєму місцю у ньому [11].

У подальшому професійне самовизначення досліджувалось Дж. Холандом, яким була розроблена «теорія типів». Згідно з цією теорією, людина обирає таку професію, яка найбільш відповідає його типу особистості. Всіх людей, на думку Дж. Холанда, можна поділити на шість типів: реалістичний, дослідницький, артистичний, соціальний, підприємницький, конвенційний. По відношенню до кожного з типів у конкретної людини можна визначити показник схожості. Ці показники утворюють профіль – тип особистості. Більшість професій можуть бути описані у тих же типах, оскільки основна складова професійного середовища за Дж. Холандом – це люди. Будь-яке професійне середовище має профіль аналогічний особистісному, людина прагне вступити у професійне середовище відповідно до його типу особистості, в свою чергу середовище відбирає людей у відповідності з власним профілем. Після вибору професії та входження людини у певне професійне середовище поведінка її обумовлена взаємодією між її особистісним типом та середовищем, у якому вона знаходиться [9].

А. Ро підкреслює значення раннього дитинства в професійному самовизначенні. Професійна спрямованість особистості, згідно з її теорією, формується під впливом відносин «батьки-дитина». А. Ро припустила, що доброзичливі відносини між дитиною та батьками зумовлюють вибір професії, пов'язані із спілкуванням: холодні відносини формують

спрямованість на професії не пов'язані із спілкуванням, орієнтовані на об'єкт. А. Ро була розроблена класифікація професій відповідно до предмету праці, призначена для профконсультантів. Ця класифікація набула широкого застосування у працях, пов'язаних із складанням професіограм [10].

Розповсюдженими у закордонній науці є теорії очікування. В. Врум, один із авторів цих концепцій, в аналізі проблем професійного самовизначення виділяє професійні переваги власне, професійний вибір та професійні досягнення. На його думку, вибір професії обумовлений професійною перевагою, а також очікуванням суб'єкта можливої досяжності обраної професії [12].

Поява у профконсультації групи теорій індивідуальності пов'язана з популярністю у закордонній науковій літературі таких понять, як самовираження, самореалізація, самоактуалізація, саморозуміння, самооцінка. В цій теорії професійне самовизначення розглядається як спосіб саморозуміння (Л. Сьюпер), самоактуалізації. Професійні переваги, при цьому трактуються як спроби реалізації уявлень, що склалися про себе. Низка вчених описують професійне самовизначення як вибір відповідного соціального оточення у професійній сфері, оцінюють шанси індивіда на успіх у даній професійній групі через визначення його схожості з членами групи [11].

У такому випадку основний наголос робиться на розвиток професійної зрілості молоді, спонукання її до самоактуалізації. Суб'єкту необхідно мати можливість самому сформулювати раціональні альтернативи професій, шляхи її досягнення та здійснити свідомий вибір. На думку закордонних вчених, які розробляють ці теорії, раціональному вибору часто заважають емоційні установки людини. Ось чому потрібно допомогти звести до мінімуму фактори, які не відносяться до справи. На основі ретельного аналізу та інтерпретації різноманітності факторів про особистість та її оточення потрібно розвивати у молодих людей відчуття професії, яке принесе максимальний успіх та задоволення у житті.

**Висновки.** У ході аналізу психолого-педагогічної літератури ми дійшли висновку, що в більшості праць вітчизняних і закордонних вчених професійне самовизначення старшокласників розглядається як одна із сторін особистісного самовизначення. Це знайшло своє відображення у формуванні особистісного підходу в професійній орієнтації. Це дозволяє характеризувати процес професійного самовизначення старшокласників як

процес послідовних, цілеспрямованих змін у потребнісно-мотиваційній сфері особистості (формуються відповідні змісту і особливостям обраного виду професійної діяльності потреби, мотиви, інтереси, схильності, ціннісні орієнтації), в операційно-технічній, інтелектуальній і емоційно-вольовій сферах особистості (засвоюються загальнотрудові, спеціальні і профінформаційні знання, розвиваються професійно значущі якості особистості). Ці зміни, в свою чергу, викликають зміни у сфері самосвідомості, обумовлюючи розвиток професійної самосвідомості особистості. Під професійною самосвідомістю ми розуміємо особистісне утворення, яке визначає відношення людини до себе як до суб'єкта професійної діяльності, що формується у процесі самопізнання і самоаналізу і знаходить своє вираження в адекватній оцінці своїх можливостей з точки зору обраного виду професійної діяльності і здатності до подальшого професійного самовдосконалення. Різноманітність концепцій, які розповсюджені у практиці підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення, можна звести до трьох груп – структурні, мотиваційні та різні теорії індивідуальності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Блонский П. П. Память и мышление: Избранные педагогические и психологические сочинения : [в 2 т.] / П. П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 2. – С. 118–341.
2. Божович Л. И., Психическое развитие школьника и его воспитание / Л. И. Божович, П. С. Славина. – М. : Знание, 1979. – 96 с.
3. Голомшток А. Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника / А. Е. Голомшток // Воспитательная концепция профессиональной ориентации. – М. : Педагогика, 1979. – 160 с.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
5. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : [в 8 т.] / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 386 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : [в 2 т.] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 488 с.
7. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості : Вибрані твори : [в 5 т.] / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 1. – С. 55–209.
8. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с.
9. Holland J. L. Some exploration of a theory of vocational choice // J. Counsel // Psychol. – 1962. – V. 76. – N 26 /whole N. 545/. – P. 35–45.
10. Roe Anne. Personality structure and occupational behavior. // In: Man in World at Work – Boston, 1964. Ch. 9.
11. Super D. E. A theory of vocational development // Amer. Psychol. – 1953. – V. 8. – P. 185–190.
12. Vroom V. H. Work and Motivation. – N.Y., L: Sydney : John Wiley Sons Inc. – 1964. – 331 p.

### РЕЗЮМЕ

**И. Н. Мачусская.** Теоретические основы профессионального самоопределения учащихся.

*В статье проанализированы теоретические подходы к проблеме профессионального самоопределения учащихся в психолого-педагогической литературе. В большинстве работ отечественных и зарубежных ученых профессиональное самоопределение старшеклассников рассматривается как одна из сторон личностного самоопределения.*

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение личности, процесс профессионального самоопределения, профессиональная направленность личности, профессиональная ориентация.

### SUMMARY

**I. Machuska.** Theoretical bases of professional self-determination of student.

*In the article theoretical approaches are analysed to the problem of professional self-determination student in psychological and pedagogical literature. In most works of domestic and foreign scholars senior professional identity is regarded as one of the parties' personal self-determination.*

**Key words:** professional self-determination of personality, process of professional self-determination, professional orientation of personality, professional orientation.

УДК 37.035.6:398:001.891(477)

**Г. Ю. Ніколаї**

Сумський державний педагогічний  
університет ім. А. С. Макаренка

### АКТУАЛІЗАЦІЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ

*У статті висвітлено розвиток етнопедагогічної думки в Україні в останні десятиліття, визначено сутність понять «народна педагогіка» та «етнопедагогіка», проаналізовані основні напрями етнопедагогічних досліджень та охарактеризовано розвідки сучасних науковців у цій галузі.*

**Ключові слова:** українська народна педагогіка, етнопедагогічні дослідження, національні виховні традиції.

**Постановка проблеми.** На початку ХХІ століття загострюються суперечності між процесами загальної глобалізації, що охоплює своїм впливом цивілізований світ, намагаючись нівелювати національні культури, усереднити або зовсім замінити їх новою ерзац-культурою, та процесами збереження і примноження національних культурних надбань, зміцнення самосвідомості кожного народу, забезпечення розквіту його культури, віри, моралі, духовності. Протидія цих двох тенденцій зачіпає майже всі сфери суспільства: економіку, політику, ідеологію, мораль, культуру, освіту, у тому числі сферу педагогічної освіти.

Реалізація прагнення України розвиватися як самостійна незалежна держава, відродити та ствердити національну самобутність повинна забезпечуватися глибокими й усебічними дослідженнями свого

історичного минулого, щоб на цій основі будувати сучасне та планувати майбутнє. Кожна нація володіє великим культурним спадком, вагому частину якого становить безцінний досвід виховання дітей та молоді. У розв'язанні найважливішої національної проблеми – плекання нового покоління українців, гідних своїх славетних предків, значне місце посідають етнопедагогічні дослідження, головним призначенням яких є неупереджена оцінка багатого педагогічного досвіду українського народу, оскільки тільки міцне національне підґрунтя, на якому вкорінені вікові народні традиції, може забезпечити нерозривний зв'язок поколінь, єдність і процвітання українського суспільства.

Народна педагогіка виступає як сукупність життєвих уявлень і практичного досвіду формування особистості у дитячому та юнацькому віці. Ефективному її використанню в сучасному навчально-виховному процесі мають передувати етнопедагогічні дослідження щодо її історії, змісту та виховних можливостей. Про актуалізацію таких досліджень свідчить питоме збільшення їх кількості останнім часом.

**Аналіз актуальних досліджень.** Основні напрями та народнопедагогічні традиції виховання відображені у працях Н. Жмуд, В. Кузя, М. Лисенко, В. Мадзігона, Р. Скульського, М. Стельмаховича, В. Струманського та ін. Дослідженню цінностей народного виховання присвячені праці І. Беха, В. Оржеховської, О. Пометун, О. Сухомлинської; проблему виховання національної самосвідомості відображено у працях Ю. Руденка та З. Сергійчук.

Взірці педагогічно доцільного застосування етнопедагогічних традицій знаходимо в кандидатських дисертаціях Н. Заячківської, Т. Мацейків, В. Ферштея, у працях В. Каюкова, В. Пилата, Є. Приступи та ін. Прикладні аспекти застосування народних традицій у навчально-виховному процесі середньої загальноосвітньої та вищої педагогічної школи досліджували Т. Дем'янук, Г. Кловак, Ю. Коломієць, Л. Повалій, Л. Степаненко, С. Стефанюк, О. Столяренко, Л. Юда та ін.

У науково-педагогічному просторі України привертають увагу дослідження, в яких вивчаються етнопедагогічні проблеми інших народів. У цьому контексті згадаємо дисертації М. Дерек (1996), В. Домніч (2001), Л. Кадирової (2009), В. Лисак (1996), В. Махінова (1993), Л. Редькіної (2006), Г. Русин (2006), М. Тадєєвої (1995), М. Хайруддінова (2003), Т. Швець (1996). Заважимо, що останнім часом акцент зміщується на міжкультурні проблеми.

Так, у статті «Етнопедагогічні надбання в соціально-педагогічній діяльності: міжнаціональний контекст» (2007) О. Джус окреслює етнопедагогічні засоби міжетнічної соціалізації; Є. Бубнов (2009) досліджує поліетнічне виховання в Криму, а Т. Цибар (2008) – естетичне виховання у полікультурному середовищі Закарпаття.

**Мета статті** – систематизувати сучасні українські дослідження в галузі етнопедагогіки.

**Виклад основного матеріалу.** У «Педагогічному словнику» С. Гончаренка *етнопедагогіка* (з грец. етнос – «плем'я», «народ» і *педагогіка*) розглядається як наука про народну педагогіку. Зазначається, що етнопедагогіка досліджує досвід народу, з'ясовує можливості й ефективні шляхи реалізації прогресивних педагогічних ідей народу в сучасній науково-педагогічній діяльності, досліджує способи встановлення контактів народної педагогічної мудрості з педагогічною наукою, аналізує педагогічне значення певних явищ народного життя і з'ясовує їх відповідність чи невідповідність сучасним завданням виховання. С. Гончаренко визначає *народну педагогіку* як галузь емпіричних педагогічних знань і народного досвіду, які виражаються в панівних у народі поглядах на мету й завдання виховання, в сукупності народних засобів, умінь та навичок виховання й навчання. Джерелами вивчення народної педагогіки, на його думку, є твори фольклору з педагогічним змістом і спрямуванням, етнографічні матеріали, народні виховні традиції, ігри та іграшки, народні й молодіжні свята, досвід сімейного виховання тощо [2].

Першим у вітчизняну педагогічну літературу термін «народна педагогіка» запровадив К. Д. Ушинський, який наголошував, що народна педагогіка є результатом колективного творчого внеску багатьох поколінь у духовну культуру народу, її невід'ємною частиною, вираженням інтересів народу. Згідно з потребами народу вона пропонувала найбільш гуманні й демократичні ідеали виховання.

В «Енциклопедії освіти» знаходимо визначення етнопедагогіки і народної педагогіки. «Етнопедагогіка – міждисциплінарна галузь знань, яка вивчає і розробляє етнічні складові педагогічної науки: механізми передачі етнокультурних цінностей, архетипів-символів, міфів, стереотипів у процесі виховання і навчання молоді, що сприяє консолідації і розвитку нації; етнічну ідентичність представників різних етнічних спільнот із метою створення найефективніших програм навчання і виховання; шляхи

генерування і трансформації через освіту етнічної духовності, менталітету етнічної спільноти, традиційну мовленнєву культурну та ін. для посилення атмосфери толерантності і взаємоповаги; гуманістичну спрямованість до повноцінного життя в полікультурному просторі через гармонійне поєднання у педагогічному процесі етнокультурної самобутності і універсальної культури інформаційно-технологічного суспільства; культурно-духовні зв'язки з людьми різних національностей, віросподівання: пошуки нових форм вербального і невербального спілкування; відповідні теоретичні і практичні знання і вміння для проведення роботи з етнічного, національного виховання» [5, 274].

Народна педагогіка розглядається в «Енциклопедії освіти» як «емпіричні знання і досвід народу з виховання дітей. Зберігаючись у пам'яті, ці знання й досвід передаються наступним поколінням збагаченими й оновленими. Народ у народній педагогіці є й синонімом корінного етносу, і як все населення певної країни або держави, і (у повсякденному вжитку) людських мас, соціально відокремлених від панівних або керівних верств та груп суспільства. Народна педагогіка поєднує в собі народне родинознавство, народне дитинознавство, батьківську педагогіку, народну дидактику, народну деонтологію» [5, 274].

Вивчення галузевих документів та програм виховання дітей і молоді, а також наукових праць (В. Каюков, В. Кузь, О. Любар, Ю. Руденко, З. Сергійчук, В. Скуратівський, М. Стельмахович, Є. Сявавако) дозволяє визначити сутність народної педагогіки та її завдання на сучасному етапі. Народна педагогіка є динамічною виховною системою, яка змінюється й удосконалюється під впливом економічного розвитку суспільства. За сучасних умов вона здобула нові можливості для свого розвитку і втілення у навчально-виховній практиці, а отже потребує серйозного наукового обґрунтування своїх засад в етнопедагогічних розвідках.

Становлення української етнопедагогічної думки відбувалося не на пустому місці. Протягом століть у надрах народної педагогіки накопичувався досвід виховання дітей та молоді. Своєрідну роль у поширенні та розвитку педагогічної думки в Україні відігравали мандрівні студенти і дяки, які, повертаючись із західноєвропейських університетів, приносили в Україну ідеї гуманізму, Відродження, Реформації. Серед передумов становлення української етнопедагогіки вирізняємо освітньо-виховні традиції козацької епохи, що знайшла своє філософсько-

педагогічне обґрунтування у Григорія Сковороди. Не можна переоцінити вплив на становлення етнопедагогіки науково-методичної діяльності викладачів братських шкіл, які цінували досягнення народної педагогіки. Вчені-етнографи та історики XIX ст. підготували міцний ґрунт для української науки європейського рівня.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що виховний потенціал народної педагогіки завжди привертав увагу українських просвітителів, видатних діячів культури. Питання народності виховання свого часу розробляли українські просвітителі М. Костомаров, П. Куліш, М. Драгоманов, М. Грушевський, С. Русова, І. Огієнко, наголошуючи на необхідності його впровадження у виховну практику.

О. Сухомлинська, досліджуючи генезу вітчизняної педагогічної науки, підкреслює особливе значення народнопедагогічного елементу в її становленні [7]. Т. П. Усатенко, вирізняючи етапи розвитку українознавчої педагогічної думки, стверджує, що вона завжди була спрямована на збереження національних традицій, боротьбу за українську мову, правдиву вітчизняну історію, а саме: виборювання початкової освіти рідною українською мовою (XIX століття), національної школи з українознавчими предметами (початок XX століття) повноцінних знань історії народу, його духовної і матеріальної культури (впродовж XX століття) [8].

У працях Ю. Ступака «Виховне значення українського фольклору» та М. Стельмаховича «Мудрість народної педагогіки» простежуються, з одного боку, народно-педагогічні ідеї, зафіксовані в усній народній творчості, а з другого – розкривається розвивально-виховна суть фольклору, що закладено вже в самій його природі як вираження колективної творчості. В інших працях М. Стельмаховича обґрунтовується неперехідна цінність народно-педагогічних традицій для всебічного розвитку особистості.

У працях Є. Сявавко увага приділяється особливостям народнопедагогічних традицій у різних регіонах України. Дослідниця доводить цінність традиційних засобів української народної педагогіки як чинників розвитку творчого потенціалу дітей та молоді. Б. Ступарик та Т. П. Усатенко важливим етапом становлення української національної школи вважають звернення вітчизняних педагогів до традицій народної педагогіки у новітній період української історії, збагачення її стимулювально-розвивальними засобами для самоактуалізації молодої людини. Ю. Руденко розглядає українську етнопедагогіку як чинник



глибшого пізнання народу, його світогляду, психології, творчих здібностей. Г. Пустовіт, В. Струманський розглядають можливості органічного включення народнопедагогічних традицій до структури багатоманітних впливів на особистість в умовах постіндустріального суспільства.

У 90-х роках ХХ століття після набуття нашою державою незалежності розпочинаються активні етнопедагогічні дослідження, в яких вивчаються традиції української народної педагогіки у всьому розмаїтті її засобів. У цей час в Україні в систему роботи з дітьми активно впроваджувалися ідеї особистісно орієнтованого навчання та виховання, причому акцент робився на культурну спадщину народу, глибинні традиції духовності. У галузі педагогіки та прикладної культурології активізувалася робота з обґрунтування теоретико-методологічних основ національного виховання дітей та молоді засобами народної педагогіки, святково-обрядової культури та фольклору.

Загальні концептуальні положення щодо національного виховання на засадах народної педагогіки обґрунтували Ю. Д. Руденко, М. Г. Стельмахович, Є. І. Сявавко та ін., щодо застосування ідей і засобів народної педагогіки у навчально-виховному процесі – Н. М. Соломко, С. К. Стефанюк, Е. М. Цибуля, Л. В. Шемет та ін. Так, Н. М. Соломко зосередила увагу на формуванні творчої активності старшокласників в умовах фольклорно-етнографічного об'єднання; О. І. Жорнову цікавили питання музично-творчого розвитку учнів молодшого шкільного віку засобами дитячого фольклору; О. В. Михайличенко дослідив музично-естетичне виховання дітей та молоді; Л. В. Шемет цікавили шляхи засвоєння дітьми фольклору у групових формах діяльності, коли група становить соціокультурний механізм цього процесу.

Зауважимо, що особливу увагу під час дослідження української народної педагогіки автори звертають на козацьку педагогіку, наголошуючи на її можливостях у вихованні козака-лицаря, патріота, захисника рідної землі зі сформованою українською національною свідомістю, світоглядом і характером, високою мораллю і духовністю (В. Каюков, Ю. Руденко, Д. Федоренко, Ю. Фігурний), а також у фізичному розвитку та загартуванні підростаючого покоління (В. Пилат, Є. Приступа).

Наголосимо на тому, що актуалізація етнопедагогічних досліджень в Україні стосується не тільки вивчення надбань української народної педагогіки, але й народно-педагогічних традицій виховання кримських татар, лемків, гуцулів, бойків. Так, лемківська етнопедагогіка стала

предметом наукових досліджень М. Балудянського, І. Брика, М. Гижі, В. Добрянського, В. Кітика, Й. Левицького, В. Марчака, М. Мушинки, І. Орлая, І. Чаковського, І. Щерби.

Різноманітною є проблематика етнопедагогічних досліджень останніх років. О. Гордійчук досліджує етнопедагогічні засоби підвищення ефективності морального виховання учнів початкових класів. Автор вважає, що найбільшу доцільність і результативність виховного впливу забезпечують рідна мова, усна народна творчість, природа, атмосфера рідної домівки, приклад старших і праця молодших школярів [3].

І. Гутник з'ясовує педагогічні засади організації дозвілля підлітків засобами української народної педагогіки. Дослідниця визначає специфіку використання народної педагогіки як історично зумовленої системи навчально-виховних цілей у дозвіллевій роботі з підлітками і пропонує методику розробки цільових культурно-дозвіллевих програм на засадах української народної педагогіки [4].

Л. Левицька здійснює комплексний аналіз вітчизняних і зарубіжних напрацювань з проблеми виховання характеру; з'ясовує передумови виховання характеру в Галичині (1919–1939 рр.). Автор висвітлює етнопедагогічні та етнопсихологічні засади виховання характеру у спадщині українських педагогів краю міжвоєнного періоду, а також визначає можливості застосування історичного досвіду у сучасних умовах [6].

О. Березюк вважає, що етнопедагогічна підготовка майбутнього вчителя є необхідною для розвитку його творчого потенціалу. Формування креативного, ініціативного, самокритичного педагога може бути здійснено лише тоді, коли майбутній учитель уже в роки навчання буде ознайомлений не лише з новітніми технологіями освіти, а й з високопрофесіональним використанням надбань народної педагогіки у повсякденній роботі сучасної школи [1].

Стає очевидним, що спектр досліджень у галузі етнопедагогіки постійно збагачується, корелюючись з актуальними проблемами сучасної науки.

**Висновки.** Останнім часом в Україні значно збільшується кількість досліджень вітчизняних народнопедагогічних традицій, завдяки чому етнопедагогіка набуває статусу окремої наукової галузі педагогіки, що вивчає зміст, методи і засоби народної педагогіки етносів, які проживають на території України.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Березюк О. С. Етнопедагогічна підготовка майбутнього вчителя / О. С. Березюк // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2004. – № 19. – С. 51–53.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Гордійчук О. Етнопедагогічні засади формування духовно-морального світу молодшого школяра / О. Гордійчук // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Чернівці, 2005. – Вип. 248. – С. 40–46.
4. Гутник І. М. Українська етнопедагогіка як основа сучасної навчально-виховної системи // Наукові записки. Серія : Педагогіка. – ТНПІ ім. В. Гнатюка, 2005. – № 4. – С. 18–23.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Левицька Л. Я. Етнопедагогічні аспекти виховання характеру в українській педагогіці Галичини (1919–1939) : [монографія]. – Дрогобич : Ред.-вид. відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2006. – 222 с.
7. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // Педагогічна газета. – 2002. – № 10–11 (99–100), жовтень–листопад. – С. 3–4.
8. Усатенко Т. П. Українська національна школа: минуле і майбутнє (українознавчий вимір) / Усатенко Т. П. – К. : Наук. думка, 2003. – 284 с.

## РЕЗЮМЕ

**Г. Ю. Николаи.** Актуализация этнопедагогических исследований в независимой Украине.

*В статье освещено развитие этнопедагогической мысли в Украине в последние десятилетия, определена сущность понятий «народная педагогика» и «этнопедагогика»; проанализированы основные направления этнопедагогических исследований и охарактеризованы поиски современных ученых в этой отрасли.*

**Ключевые слова:** украинская народная педагогика, этнопедагогические исследования, национальные воспитательные традиции.

## SUMMARY

**H. Nikolai.** Actualization of ethnopedagogical research in independent Ukraine.

*The author outlines the development of ethnopedagogical studies in Ukraine during the past decades, determines the content of notions traditional pedagogy and ethnopedagogy, analyzes the basic spheres of ethnopedagogical research and characterizes the works of contemporary researchers in this fields.*

**Key words:** ukrainian traditional pedagogy, ethnopedagogical research, traditional upbringing.

УДК 316.61:342.813

**О. М. Полякова, Г. О. Боровик**

Сумський державний педагогічний  
університет ім. А. С. Макаренка

### **ДО ПИТАННЯ ПРО СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»**

*У статті розглянуто проблему визначення змісту поняття «соціальна компетентність» у контексті ключових компетентностей. Проаналізовано існуючі підходи щодо трактування цього поняття зарубіжними та вітчизняними науковцями. Зроблено спробу їх класифікації.*

**Ключові слова:** компетентнісно зорієнтований підхід, навчання, компетенція, компетентність, ключові компетентності, соціальна компетентність.

**Постановка проблеми.** Стадія постіндустріального (інформаційного) суспільства характеризується чіткою орієнтацією економіки на соціальний розвиток, формуванням соціального ринкового господарства, відведенням головної ролі сфері послуг, розвитком інтелектуальної власності, перетворенням інформації на товар номер один, посиленням ролі духовного виробництва, освіти, охорони здоров'я, культури та, як наслідок, ефективністю розвитку економіки та забезпеченням загального добробуту.

Відповідно основними елементами концепції соціально-ринкового господарства є:

- залежність системи від здібностей та підприємливості самої людини;
- функціонування системи в умовах політичної, економічної та соціальної невизначеності, що вимагає від кожної людини мобільності, безперервного докладання зусиль для досягнення поставлених завдань, прогнозування багатоваріантності своїх кроків;
- побудова системи на вільному підприємництві та конкуренції;
- створення для умов особистісної відповідальності людини, за яких вона сама несе повну відповідальність за свої дії та їх результати.

Україна сьогодні здійснює перехід від індустріального до постіндустріального суспільства, що вимагає переходу системи освіти від формування її кінцевого результату у вигляді кваліфікації до компетенції, яка дає змогу знаходити рішення в будь-яких професійних і життєвих ситуаціях [12]. Така переорієнтація освіти повністю відповідає новим умовам існування, оскільки саме компетентності, на думку багатьох зарубіжних дослідників, є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність учня-випускника до життя, його подальшого особистісного розвитку та до активної участі в житті суспільства.

**Аналіз актуальних досліджень.** Компетентнісно зорієнтований підхід – один із нових концептуальних орієнтирів, напрямів розвитку змісту освіти в Україні та розвинених країнах світу. Відомі міжнародні організації, що нині працюють у сфері освіти, – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи – останніми десятиліттями вивчають проблеми, пов'язані зі становленням компетентнісно зорієнтованої освіти. На думку прибічників цієї концепції [7], саме набуття життєво важливих компетентностей спроможне дати людині можливості інтегруватися в сучасне суспільство, сприяє формуванню в особистості здатності адекватно реагувати на запити часу.

Незважаючи на те, що компетентнісний підхід є достатньо розвиненим, актуальним залишається питання про сутність наукових категорій, які є базовими для реалізації цього підходу в навчально-виховному процесі.

**Мета статті** – розкрити загальні підходи до визначення понять «компетенція» та «компетентність» у контексті компетентнісно зорієнтованого підходу; дослідити наукові погляди щодо змісту терміна «соціальна компетентність».

**Виклад основного матеріалу.** Розкриття сутності проблеми статті почнемо з аналізу основних понять «компетенція» і «компетентність». Тлумачний словник подає вельми схожі трактування цих загальних понять.

Компетенція – 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи.

Компетентність – властивість від «компетентний».

Компетентний – 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний [2].

Ця схожість не є випадковою, адже ці поняття походять з одного джерела. У перекладі з латини *competentia* – «узгодженість», «відповідність», а *competo* – «відповідати», «бути годящим», «здатним» [10]. Отже, урахувавши мовні стереотипи, поняття «компетенція» традиційно вживається у значенні «коло повноважень», а «компетентність» пов'язується з «обізнаністю», «авторитетністю», «кваліфікованістю». Тому в педагогічному сенсі доцільно користуватися саме терміном «компетентність».

Загальний аналіз сутності цього поняття, характеристики компетентностей в освітніх системах зарубіжних країн та України здійснили вітчизняні науковці, а саме: І. Єрмаков, Е. Зеєр, О. Локшина, О. Овчарук,

О. Пометун, О. Савченко.

Науковці європейських країн вважають, що набуття людиною знань, умінь і навичок, спрямованих на вдосконалення компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості [7].

Сучасна науково-педагогічна література містить значну кількість інформації, яка спрямована на прояснення суті компетентнісно орієнтованого навчання. Розглянемо, як трактуються поняття «компетенція» і «компетентність» у психолого-педагогічних дослідженнях. У деяких працях ці терміни чергуються й використовуються як синоніми (Дж. Равен), в інших (А. Бермус, В. Краєвський, Р. Уайт, А. Хуторський, Е. Шорт) ці поняття чітко розмежовуються. Так, Равен Д. визначає категорію компетентності як здатність людини, що необхідна для виконання конкретної дії в певній галузі діяльності та поєднує знання, навички, способи мислення та готовність нести відповідальність за свої вчинки [15]. На думку Е. Шорта, «якщо під “компетенцією” в більшості випадків розуміється наявність у людини певних якостей і станів, що, зазвичай, не гарантують їй можливості їх практичного застосування, то “компетентність” – це специфічна межа (міра), якою може володіти будь-хто на основі відповідних компетенцій, що об’єднує як конкретну категорію компетенцій, за допомогою яких можна судити про адекватність і достатність людини, так і якість або стан, що характеризує цю людину в межах даної категорії» [18]. Науковець А. Бермус досліджує компетентність з позиції інтегрованого підходу: «Компетентність є системною єдністю, що інтегрує особистісні, наочні і інструментальні (зокрема комунікативні) особливості і компоненти» [1]. Російські вчені А. Хуторський та В. Краєвський наголошують на тому, що в перекладі з латинської мови слово «competentia» означає коло питань, з якими людина добре обізнана, має певний досвід. Виходячи з цього, компетентність у певній галузі трактується дослідниками як «володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ґрунтовно судити про цю галузь і ефективно діяти в ній», тобто компетентність є результатом набуття компетенції [9].

Розглянувши запропоновані підходи до тлумачення категорій «компетенція» і «компетентність», можна зробити висновок про таке.

Компетенція – сукупність взаємопов’язаних якостей людини (знання, уміння, навички), які є необхідними для здійснення ефективної діяльності в певній галузі.

Компетентність – володіння відповідними компетенціями, які

включають особистісне ставлення до предмета діяльності.

Бути компетентним – означає вміти мобілізувати у даній ситуації (обставинах) отримані знання та досвід.

Різні аспекти проблеми компетентності привертали увагу багатьох дослідників. Учені досліджували життєву компетентність (І. Єрмаков, Л. Сохань, І. Ящук та інші); професійну та комунікативну компетентності (І. Бех, С. Демченко, С. Козак, А. Онкович та інші); соціально-психологічну компетентність (Л. Лепіхова); структуру соціальної компетентності (В. Масленнікова), модель соціальної компетенції (В. Слот, Х. Спанярд); соціальну компетентність дошкільнят та молодших школярів (М. Гончарова-Горянська, О. Кононко та інші).

Більшість учених зазначають, що поняття «компетенція» не зводиться ані до знань, ані до вмінь, ані до навичок. Під цим терміном розуміється передусім коло повноважень певної організації, установи або особи. У межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності.

Серед різноманіття компетентностей дослідженнями визначаються ключові. Зокрема Рада Європи визначила п'ять груп ключових (базових) компетентностей, оволодіння якими і є основним критерієм якості освіти:

1. Політичні і соціальні компетенції.
2. Компетенції, що стосуються життя людини в полікультурному суспільстві.
3. Компетенції, що стосуються володіння усним і письмовим спілкуванням кількома мовами.
4. Компетенції, що пов'язані з реаліями сучасного інформаційного суспільства, яке вимагає навичок володіння новими технологіями.
5. Компетенції, що реалізують здатність і бажання вчитися все життя як основа безперервної підготовки у професійному аспекті, а також у суспільному й особистому планах [7].

Одним із найважливіших теоретичних узагальнень дискусії навколо поняття ключових компетентностей стало визначення представниками ОЕСР (Організація економічного співробітництва та розвитку) трьох категорій ключових компетентностей як концептуальної бази, зокрема:

1. Автономна діяльність.
2. Інтерактивне використання засобів.

### 3. Уміння функціонувати в соціально-гетерогенних групах [13].

Багато в чому з цими положеннями збігається комплекс базових компетентностей, що їх визначають українські вчені. Академія педагогічних наук України пропонує такий перелік ключових компетентностей:

1. Соціальна.
2. Загальнокультурна.
3. Здоров'язберігаюча.
4. Громадянська.
5. Підприємницька.
6. Компетентність у сфері інформаційно-комунікаційних технологій.
7. Вміння вчитися [7].

Ці установки наочно демонструють відношення соціальної компетентності до рівня ключових компетентностей.

Деякі автори (Є. Бабосов, Б. Бім-Бад, В. Бочарова, В. Бочаров, Б. Вульф, І. Зимняя) наголошують акцент на необхідності посилення уваги до формування соціальної компетенції, адже вона є узагальнюючою якістю особистості, що сприяє успішному виконанню нею певних соціальних ролей. Можна декларувати таке: всі компетентності є соціальними у широкому розумінні цього слова, адже вони формуються в соціумі. Вони є соціальними за змістом і проявляються саме в соціумі.

Проблема формування соціальної компетентності акумулює багато значних та вагомих питань, характерних не лише для перехідного періоду розвитку України, а й для реформування системи освіти та виховання, в якій компетентнісний підхід стає дедалі актуальнішим. Завдання формування соціальної компетентності наступного покоління входить до кола професійної діяльності соціальних педагогів.

Питання сутності соціальної компетентності є недостатньо розробленими у вітчизняній науці. У країнах західного світу, де соціальна компетентність досліджується вже кілька десятиріч, також не існує єдиного усталеного погляду щодо змісту цього поняття.

На пострадянському просторі проблема соціальної компетентності з кінця ХХ ст. стає дедалі актуальнішою. У Росії утворилася навіть відповідна наукова школа під керівництвом В. Масленнікової, а рівень дослідження соціальної компетентності підвищився до міждисциплінарного характеру (С. Бахтеева, Д. Єгоров, В. Цветков, Л. Шабатура тощо).

Водночас аналіз літератури засвідчує, що розгляд проблеми соціальної



компетентності зазвичай має загальний та констатаційний характер. У таких працях формулюються загальні вимоги до соціальної компетентності особистості, обґрунтовується її важливість та значущість в умовах сучасного суспільства. На сьогодні відсутній спільний погляд щодо природи соціальної компетентності. Зазначене виражається в існуванні певних суперечностей: одні дослідники вважають, що компетентність має фізіологічне походження і на її становлення впливає генетичний фактор (К. Скайє), інші – компетентність має соціальний характер та формується під впливом соціуму (А. Бодалєв, Л. Лепіхова, Н. Белоцерковець). Ми поділяємо думку М. Докторович про те, що фізіологічні чинники не можна зовсім відкидати, однак, провідна роль у формуванні саме соціальної компетентності належить соціальним умовам, які, у свою чергу, суттєво впливають на виховні стандарти [4].

Традиційно соціальна компетенція визначається як сукупність засвоєних знань, умінь, навичок, шаблонів, стереотипів та моделей поведінки (У. Пфінгстен, К. Рубін, Роуз-Креснор, В. Слот, Х. Спаньярд, Р. Хінтч).

Деякі дослідники зосереджують увагу на розгляді окремих видів соціальної компетентності або її прояву в певних сферах соціальної взаємодії.

Так, А. Маркова визначає соціальну компетентність як володіння спільною професійною діяльністю, співробітництвом, а також відповідними прийомами професійного спілкування та як соціальну відповідальність за результати своєї професійної праці. На наш погляд, такий підхід є досить вузьким та однобічним, адже він не враховує вікові аспекти у трактуванні змісту соціальної компетентності [16].

А. Мудрик визначає взаємозв'язок соціального інтелекту та соціальної компетентності й стверджує, що «соціальний інтелект виступає як засіб пізнання соціальної дійсності, а соціальна компетентність – як продукт цього пізнання» [11].

Л. Гузєєв декларує соціальну компетентність як здатність діяти в соціумі з урахуванням позицій інших людей.

В Україні коло досліджень, присвячених проблемі структури та змісту соціальної компетентності, досить обмежене.

М. Гончарова-Горянська в контексті трактування змісту поняття «соціальна компетентність» виділяє три підходи:

- 1) на основі конкретних соціальних навичок;
- 2) на основі параметрів виміру соціальної компетентності;
- 3) на основі якості, особливостей поведінки соціально компетентної

особистості [3].

О. Овчарук пропонує блок соціальних компетентностей пов'язувати, насамперед, з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості (здатність до співпраці, уміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, навички взаєморозуміння, соціальні і громадянські цінності та вміння, комунікативні навички, мобільність у різних соціальних умовах, уміння визначати особисті ролі в суспільстві тощо) [13].

М. Докторович трактує наукову категорію «соціальна компетентність» як набуту здатність особистості гнучко орієнтуватися в постійно мінливих соціальних умовах та ефективно взаємодіяти із соціальним середовищем [4].

І. Єрмаков, Л. Лепіхова, Л. Сохань приділяють увагу соціально-психологічній компетентності вчителя та життєвій компетентності особистості; О. Михайлов, В. Радул – соціальній зрілості.

Переважає більшість сучасних дослідників соціальну компетенцію визначають як інтегративну характеристику сучасної людини (Л. Баранова, О. Крокинська, В. Куніцина та інші), що характеризує її як людину, що успішно пройшла соціалізацію та здатна до адаптації та самореалізації в умовах сучасного суспільства. У цілому ми погоджуємося з цією тезою. Водночас вважаємо, що загальновизнане трактування соціалізації особистості як безперервного процесу вимагає внесення певних уточнень у визначення змісту поняття «соціальна компетентність».

На наш погляд, недостатньо розробленим у педагогічних дослідженнях є питання становлення соціальної компетентності особистості та специфіки її нормативного прояву відносно різних вікових етапів. Наприклад, спрощене ототожнення деякими дослідниками професійної та соціальної компетентностей (Н. Гарашкіна, О. Малая, С. Фіранер) не враховує вікових особливостей у трактуванні змісту соціальної компетентності.

Змістовними щодо окресленої вище проблеми вважаємо дослідження: М. Гончарової-Горянської та О. Кононко відносно змісту, форм та методів виховання соціальної компетенції у дошкільників; І. Шишової відносно моніторингу розвитку соціальної компетенції молодших школярів; М. Докторович відносно формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї.

Ми підтримуємо тезу М. Докторович про те, що «соціальна компетентність має вибіркового, диференційний характер», зокрема відносно підліткового віку [4]. Підліток через вікові особливості не може

досягти рівня соціальної компетентності дорослої людини, тому варто визначити підліткові форми соціальної компетентності, що допомагають йому адаптуватися до ситуації.

З огляду на вищевказане, можна виділити напрями щодо трактування сутності поняття «соціальна компетентність»:

- ототожнення понять «соціальна компетентність» і «соціальна зрілість»;
- визначення «соціального інтелекту» фундаментальною складовою соціальної компетенції;
- узагальнення соціальної компетенції до здатності діяти в соціумі;
- розуміння соціальної компетенції як інтегрованого особистісного утворення, яке об'єднує низку підкомпетентностей (комунікативну, професійну, громадянську, мовну, побутову тощо);
- усвідомлення сутності поняття «соціальна компетентність» як такого інтегрального особистісного утворення, що поєднує ціннісне розуміння соціальної дійсності, категоріальні соціальні знання (які виступають обґрунтуванням соціальної взаємодії), суб'єктну спроможність до самовизначення й нормотворення, особистісне вміння реалізувати соціальні технології у провідних сферах життєдіяльності людини.

**Висновки.** Проаналізувавши спектр наукових визначень категорії «соціальна компетентність», ми вважаємо за потрібне наголосити на тому, що трактування змісту поняття «соціальна компетентність», крім комплексу нормативних знань, умінь, навичок, моделей поведінки, повинно містити ціннісне ставлення до соціуму та до власної особистості як до суб'єкта соціальної взаємодії. Окреслене визначає перспективи дослідження: необхідність подальшого наукового пошуку щодо детермінації змісту поняття «соціальна компетентність» відповідно до певних вікових категорій, зокрема відносно молодшого підліткового віку.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус. – Режим доступа : [www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.html](http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.html).
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
3. Гончарова-Горянська М. В. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів / М. В. Гончарова-Горянська // Рідна школа. – 2004. – № 7–8. – С. 71–74.
4. Докторович М. О. Соціальна компетентність: співвідношення наукових категорій [Електронний ресурс] / М. О. Докторович. – Режим доступу :

[www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/6\\_doktorovich2.doc.html](http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/6_doktorovich2.doc.html).

5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

7. Компетентнісний підхід в 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. Компетентність – це... (тезаурус) / [укл. В. В. Волканова] // Управління школою. – 2009. – № 7. – С. 6–10.

9. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.

10. Латинско-русский словарь / [ред. И. Х. Дворецкий]. – М. : Русский язык, 1976. – С. 217.

11. Мудрик А. Р. Соціальний інтелект та соціальна компетентність / А. Р. Мудрик // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 3. – С. 4–6.

12. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Педагогічна газета. – 2001. – 7 липня. – С. 4–6.

13. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні. – К. : К.І.С., 2003. – С. 68–75.

14. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

15. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен. – М. : Когнито-центр, 1999. – 144 с.

16. Тряпицын А. В. Интеграционные процессы в высшем образовании [Электронный ресурс] / А. В. Тряпицын. – Режим доступа :

[www.prof.msu.ru/publ/omsk2/055.html](http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/055.html).

17. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

18. White R. W. Motivatio Reconsidered: The Concept of Competence / R. W. White // Psychological Review. – 1959. – № 66. – P. 297–333.

## РЕЗЮМЕ

**О. М. Полякова, Г. А. Боровик.** К вопросу о сущности понятия «социальная компетентность».

*В статье рассмотрена проблема определения содержания понятия «социальная компетентность» в контексте ключевых компетентностей. Проанализированы существующие подходы относительно трактовки данного понятия зарубежными и отечественными учёными. Сделана попытка их классификации.*

**Ключевые слова:** компетентностно ориентированный подход, обучение, компетенция, компетентность, ключевые компетентности, социальная компетентность.

## SUMMARY

**O. Polyakova, G. Borovik.** Concerning the essence of the subject «social competency».

*The article is devoted to the definition of the content of the notion «social competency». It analyzes the existing approaches to the interpretation of this notion. It represents the attempts of its classification.*

**Key words:** competency-based approach, competence, competency, key's competency, social competency.

**Ю. О. Тимошенко**

Національний університет фізичного  
виховання і спорту України

## **РОЗВИТОК ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УРСР У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ 1940-х РР.**

*У основі статті досліджується розвиток фізкультурної освіти в повоєнній Україні. З одного боку, аналізується стан підготовки кадрів для сфери фізичної культури, як-то кадровий потенціал у спеціальних навчальних закладах; загальний рівень абітурієнтів, успішність студентів. З іншого боку – досліджується ситуація з фізичним вихованням у загальноосвітніх школах, середніх і вищих навчальних закладах. Звертається увага на упосліджене ставлення деяких керівників до фізичного виховання. Розкриваються заходи, до яких вдається влада, аби змінити на краще ситуацію у цій сфері.*

**Ключові слова:** фізичне виховання, освіта, екстернатура, інститути, технікуми, школи.

**Постановка проблеми.** Історія Радянського Союзу – це красивий міф. Те, що нам здається ніби ми знаємо про цю державу, насправді дуже далеке від реальності. А реальність заретушована настільки сильно, що часто-густо відтворити її надзвичайно складно. Повною мірою все вищезазначене відноситься і до фізичної культури та спорту в Радянському Союзі.

**Мета статті** – дослідити розвиток фізкультурної освіти в повоєнній Україні. З'ясувати, на чому ґрунтувався розвиток фізичної культури та спорту зазначеного періоду.

Хронологічні рамки дослідження охоплюють другу половину 1940-х рр. Окрім вищезазначеного, це пояснюється ще й бажанням уґрунтувати статтю першоджерелами, що дозволить максимально об'єктивно підійти до висвітлення предмету дослідження. Тому в підготовці цього дослідження були використані винятково архівні матеріали, частина з яких уперше вводиться в науковий обіг.

Об'єктом дослідження є фізична культура і спорт у Радянському Союзі післявоєнної доби.

Предметом – стан фізкультурної освіти на території Української РСР другої половини 1940-х років.

**Виклад основного матеріалу.** Аналізуючи розвиток фізичної культури і спорту післявоєнного часу доцільно почати зі стану фізкультурних кадрів – тих, які власне мають нести фізкультуру в маси. У цьому питанні ситуація така ж, як і в різних соціальних сферах Радянського Союзу – відсутність фахівців. Після жовтневого перевороту 1917 р. Росію

залишила велика кількість інтелігенції. Із тих, хто залишився – багато загинули чи померли під час громадянської війни. Ще якусь частину нова влада вигнала з країни (відомий «пароплав інтелігенції» 1922 р.). Натомість революція «призвала» на роботу до різних державних інституцій величезну кількість людей, які не мали необхідного освітнього рівня. Невеликий відсоток освічених людей, що був серед більшовиків, змушений керувати державною машиною винятково через письмові розпорядження та інструкції. Звідси – величезна забюрократизованість радянської тоталітарної держави, прив'язка до паперів, що спускалися по вертикалі згори до низу, відсутність ініціативи. Часто без них той чи інший керівник просто не міг працювати з об'єктивних причин.

Проте такий стан справ мав інший бік – малоосвіченими людьми, які масово прийшли до влади (і з усіх знань могли опертися тільки на «революційну доцільність») було простіше керувати, вони більш залежні, й не в останню чергу, через відчуття власної неповноцінності. Саме нова політична система підняла їх на гребінь державної хвилі, тільки більшовицькій партії вони могли завдячувати своїм новим соціальним становищем. Тому й трималися вони зубами за партію та систему, без якої були нічим.

Все вищезазначене повною мірою відноситься й до такого соціального інституту як спорт. У повоєнні роки навчальні заклади фізичної культури залишалися не укомплектованими кваліфікованими викладацькими і тренерськими кадрами, потребували покращення матеріально-побутових умов життя, що було відображенням реалій повоєнного повсякдення. Так, Київський державний інститут фізичної культури (надалі – КДІФК) розміщувався в приміщенні школи, яке орендував у Міністерства освіти УРСР. Його викладачі та студенти займали кімнати учбового корпусу ще й у 1949 р. [1]. За рік до цього в доповідній записці для ЦК КП(б)У звертається увага на той факт, що Київський та Львівський інститути фізичної культури (надалі – ЛІФК) не мають місць у гуртожитках для 50% своїх студентів, Дніпропетровський технікум фізичної культури – для 60%, Ворошиловградський – узагалі не мав гуртожитку [2]. Лише влітку 1949 р. КДІФКу виділили під гуртожитки два стандартні будинки площею 500 кв. метрів, а згодом – додатково відвели ще 2 колишні молитовні будинки по вул. Саксаганського, 70 і Китаївській, 27.

Певні проблеми мали фізкультурні навчальні заклади і з якістю

контингенту студентів, через що значний відсоток студентів відраховувався упродовж навчання. Так, у 1946–1947 навчальному році по КДІФК відсів студентів склав 10,5% студентів, по ЛІФК – 14%, а по технікумах – 38,4%. Головними причинами відрахування студентів були академічна заборгованість, пропуски занять та аморальні вчинки [там само].

Вступна компанія до фізкультурних навчальних закладів на 1947–1948 навчальний рік (надалі – н.р.) показала, що молодь не прагне здобувати там освіту. Якщо до інших ВНЗ зарахування відбувалося на умовах конкурсного відбору, то до інститутів і технікумів фізичної культури до останнього моменту кількість поданих заяв не забезпечувала навіть планів набору на перший курс. У результаті вжитих заходів набір вдалося виконати і він склав: у КДІФК – на перший курс зарахували всі 150 передбачених абітурієнтів, із яких 94 – дівчини; до ЛІФК – 100 осіб, із яких 70 – дівчат; у Школу тренерів при КДІФК – 100/72; Харківський т-м фіз.кул. – 150/92; Дніпропетровський т-м фіз.кул. – 150/65; Ворошиловградський т-м фіз.кул. – 150/90; Станіславський т-м фіз.кул. при плані в 150 студентів-першокурсників набрав лише 77 студентів, із яких 66 дівчат [3]. Як бачимо, контингент студентів відображає загальну ґендерну картину кінця 1940-х рр. – значний відсоток жінок у всіх сферах соціального життя, окрім управлінської.

Загалом на кінець 1947 р. було 12643 штатних працівника сфери фізичної культури. Більшість фахівців із вищою та середньою спеціальною освітою працюють у ВНЗ та технікумах, причому переважно у містах Київ, Харків, Львів, Одеса, Дніпропетровськ. В інших регіонах кількість фахівців залишалася дуже незначною. Особливо катастрофічна ситуація з вчителями для шкіл. Так, у Вінницькій області працювало 12 осіб з вищою фізкультурною освітою, у Закарпатській та Чернівецькій – по 8; К.-Подільській – 3, Тернопільській, Ровенській, Волинській, Ізмаїльській, Дрогобицькій – по 3–5 фахівців з фізичної культури [там само]. Зрозуміло, що такий стан справ із спеціалістами негативно впливає на фізкультурну роботу. Але звідки ж тоді така велика кількість фізкультурників? До відповіді на це питання повернемося трохи далі.

Часто на керівні посади в районні та обласні комітети з фізичної культури та спорту (надалі – комітети), в структури добровільних спортивних товариств (надалі – ДСТ) потрапляли випадкові люди, нездатні організувати спортивну роботу. Як наслідок – велика плінність кадрів. Скажімо в 1947 р. змінилося 268 осіб, або 23% від усіх спеціалістів, із них

керівників районних комітетів – 205. Більшість із них пішли через невідповідність займаній посаді. Аби зарадити такій ситуації Український республіканський комітет у справах фізичної культури та спорту при Раді Міністрів УРСР (надалі – республіканський комітет) узяв під контроль підготовку фізкультурних працівників та, найперше, перепідготовку наявних управлінських кадрів. Так, наказом № 129 від 11.05.1947 р. республіканський комітет запровадив з 1 вересня зазначеного року екстернатуру на базі Дніпропетровського, Ворошиловградського, Харківського та Станіславського технікумів фізичної культури. У такий спосіб намагалися дати освіту управлінцям не лише районного та міського рівнів, але й обласного та республіканського, які керували фізкультурно-спортивною роботою, не маючи елементарних знань з фізичної культури. Екстерном могли навчатися лише особи, які мали освіту не нижче семи класів, і не менше двох років робочого стажу. Екстерн мав із власних коштів\* сплачувати по 10 рублів за складання семестрових іспитів і заліків та по 25 руб. за кожен предмет, що виноситься на державні іспити. На весь термін навчання відводилося максимально 3 роки (від моменту оприлюднення наказу про зарахування екстерном). Для складання державних іспитів чи виконання дипломної роботи та її захисту – відводилося не більше року після складання курсових заліків та іспитів. Екстернат дозволявся тільки за повний курс технікуму, а в дипломі мало зазначатися, що кваліфікація отримана екстерном [4]. Незважаючи на те, що (за даними переатестації) до навчання в екстернатурі повинні були залучити біля 5 тисяч осіб, станом на 01.01.1949 р. навчалось всього 240. Однією з причин такого стану справ називалася відсутність навчально-методичних посібників та програм для екстернів. Хоча здається, що для великого бажання здобути освіту це не стало б на заваді.

Ситуацію у фізкультурних навчальних закладах за 1948–1949 н.р. унаочнить кілька таблиць:

	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	Разом
Київський інститут фізичної культури	150	124	140	95	460
Львівський - // - - // -	100	90	124	-	313
Школа тренерів при Київському -//-	100	134	-	-	234
Дніпропетровський технікум фізичної культури	130	126	67	-	323
Ворошиловградський - // -	135	81	48	-	264

\*Нагадаю, що в Радянському Союзі майже до середини 1950-х рр. вся вища, середня спеціальна освіта і навчання у старших класах середньої школи були **платними**.



Харківський - // -	122	97	85	-	304
Станіславський - // -	100	45	35	-	180
<b>Разом</b>	<b>797</b>	<b>692</b>	<b>495</b>	<b>95</b>	<b>2088</b>

У них викладали:

Викладачі	Усього/ сумісники	Профе- сорів	Доцен- тів	Із вищою освітою	Із серед- ньою	Мали наук. ступінь
Київський інститут фізичної культури	103/2	2	10	91	-	5
Львівський - // - - // -	45/1	1	7	37	-	4
Дніпропетровський технікум фізичної культури	21	-	-	15	6	-
Ворошиловградський - // -	20	-	-	19	1	-
Харківський - // -	23/2	-	-	17	6	2
Станіславський - // -	17/2	-	-	16	1	-
<b>Разом</b>	<b>229/7</b>	<b>3</b>	<b>17</b>	<b>195</b>	<b>14</b>	<b>11</b>

До цієї таблиці необхідне деяке пояснення. У ті роки (це практика залишалася ще з довоєнних часів) через нестачу наукових кадрів у ВНЗ учені звання професора та доцента часто присвоювалися без захисту дисертаційної роботи. Вважалося нормальним, що студентів наукової роботи вчить якийсь «корифей науки», який сам тієї роботи ніколи не робив. Проблема ще й у тому (і від радянських часів вона перейшла у сьогодення), що рішення використовувати чи ні результати наукових досліджень часто приймали (-ють) індивіди, які нездатні оволодіти знанням через низький інтелект. Звідси – прийнятна як на той час ситуація, коли у Київському інституті на 12 професорів і доцентів лише 5 осіб, які захистили наукові роботи. Проте навіть за цих умов навчальні заклади викладацькими кадрами укомплектовані були не повністю. Зокрема в Київському інституті з 15 доцентських посад були заміщені лише 6, у Львівському інституті з 12 доцентських посад були заміщені лише 3. Як наслідок – середня ставка заробітної платні професорсько-викладацького складу Київського інституту при плані 1801 руб, фактично по штатному формуляру становила 1689 руб. По технікумах фізичної культури при плані 690 руб. – фактична ставка була в 600 руб [5]. Навчальні заклади не мали власних спортивних баз, необхідної кількості спортивного інвентаря. Хоча навіть за таких умов готували фахівців.

Становище з викладачами фізичної культури в школах Міністерства освіти і Міністерства трудових резервів було катастрофічним, оскільки для 90% їх вся фізкультурна освіта обмежувалася тримісячними курсами. Як свідчить доповідна записка начальника республіканського комітету і Міністерство, і місцеві органи народної освіти, і директори шкіл «як і

раніше недооцінюють роль і державне значення фізичної культури для дітей у школі, не переймаються зміцненням матеріальної бази, миряться з відсутністю елементарних умов для проведення уроків фізичного виховання. Лише 13% шкіл України мають спортивні зали чи пристосовані для цього приміщення, лише в 50% є пришкольні спортивні майданчики» [6]. У 1949–1950 н.р. 85% ще не мали обладнаних місць для реалізації програми з фізичного виховання в осінньо-зимовий період. Більше того, у низці шкіл м. Києва (зокрема у № 45, 51, 107) на вимогу завідувача міським відділом народної освіти закривалися спортивні зали, де вони були, і під приводом ліквідації занять у третю зміну(!), переобладнувалися під навчальні класи [7]. У наведених фактах (і це лише Київ, а що робилося в регіонах можемо лишень здогадуватися) необхідно бачити, перш за все, системну проблему. Виявляється, що типові проекти шкіл у СРСР, затверджені в 1935 р. і за якими відбудовували шкільні приміщення після війни не передбачали наявності спортивних залів! До останнього часу на це чомусь не звертали уваги. Це надзвичайно промовистий факт. У Радянському Союзі не передбачалося проведення цілеспрямованої діяльності з метою збереження і розвитку фізичних здібностей школярів у процесі навчальної роботи впродовж усього навчального року. Заняття з фізкультури проводилися у формі рухливих ігор на повітрі біля школи (якщо дозволяли погодні умови) і тільки. Зрозуміло, що назвати це фізичним вихованням неможливо. Лише наприкінці 1949 р. Український республіканський комітет вийшов із пропозицією на Раду Міністрів УРСР аби та, в свою чергу, вийшла на Раду Міністрів СРСР із вимогою внести корективи у типові проекти шкільних приміщень, щоб у майбутньому вони мали приміщення для спортивних занять [8].

В початковій школі заняття з фізичного виховання проводили класні керівники, які в кращому випадку прослухали короткий семінар. Із наявних у 1948 р. 8818 вчителів, які працювали в школах Міністерства освіти, лише 399 мали спеціальну фізкультурну освіту. Проте в 1947 р. у республіці педагогічними та вчительськими інститутами було випущено 7448 молодих педагогів, які отримали другу спеціальність – вчитель фізичного виховання. Їх до викладання фізкультури директори шкіл, переважно, не залучали.

З'ясовуючи причини зазначеної проблеми, Міністерство освіти УРСР через військовий відділ ЦК КП(б)У перевірило стан фізичного виховання студентів у низці педагогічних ВНЗ України, зокрема в Київському,

Харківському, Черкаському, Полтавському, Херсонському, Одеському педагогічних і Київському, Одеському, Луцькому, Б.-Дністровському, Слов'янському вчительських інститутах. Як з'ясувалося, лише 68% викладачів кафедр фізичної культури в інститутах мають вищу спеціальну освіту. Заняття з підвищення кваліфікації вчителів фізкультури і методична робота з ними в багатьох ВНЗ проводяться незадовільно. Науково-дослідна робота з питань теорії фізичного виховання в школі велася лише в Київському і Харківському педінститутах. Доцільно зверну увагу, що в травні 1948 р. з ініціативи КІФК була проведена перша в Україні наукова конференція з питань фізичної культури та спорту. Це був великий захід – 75 учасників. Звернемо увагу не скільки на першість у проведенні такого наукового заходу, скільки на тематику доповідей. Навіть із висоти початку ХХІ ст. приверне увагу така доповідь, як «Біохімічні основи тренування» чи «Вживання в спортивній практиці деяких речовин для збільшення працездатності та боротьби з утомою», або ж «Фізичне виховання в школі сліпих» (дві останні доповіді – викладачів КФІК) [9]. А вже через рік, 14–16 грудня 1949 р. там само проходить перший з'їзд лікарів фізичної культури УРСР [10].

Значною проблемою повоєнного часу було використання спортивних залів не за призначенням. У Луцькому вчительському інституті та Ворошиловградському технікумі спортивна зала використовувалася під столову, в Острозькому педучилищі – під кінотеатр, спортивна зала Мелітопольського педінституту використовувалась під церкву, в Харківському інституті інженерів транспорту лижна база використовувалась як радіостанція [11]. Тобто бачимо, що адміністрації навчальних закладів дивляться на фізичну культуру як на щось другорядне, непотрібне. Тому активістам-фізкультурникам доводилося докладати значних зусиль, аби переконати не просто керівників – громадську думку, щодо важливості фізичного виховання.\* Загалом по УРСР наприкінці 1940-х рр. більше 70 спортивних споруд використовувались не за призначенням. Ці факти показують реальне місце фізичної культури, що відводилося їй державними чиновниками.

Необхідно зазначити, що партійне керівництво УРСР намагається реагувати на такий стан справ, але в традиційній для тоталітарних держав

---

\* На пострадянському просторі це якийсь перманентний процес – постійно доводити необхідність удосконалення і розвитку людей. У безкультурних плебейів, що їх «закликала революція» керувати державою просто-таки генетична неґація щодо будь-якого інтелектуального чи культурного поступу. У наш час – їх нащадків – переконуємо в необхідності вивчення студентами вишів дисциплін гуманітарного циклу як таких, що тільки й виховують науковий стиль мислення; формують загальний культурний рівень особистості. Важко!!!

формі – приймаючи постанови та розпорядження, що суттєво не покращує ситуацію, оскільки ця проблема носить системний характер. Наведемо лише кілька з них: постанова ЦК КП(б)У від 06.04.1949 р. «Про подальший розвиток фізичної культури і спорту в Українській РСР», постанова ЦК КП(б)У і Ради Міністрів УРСР від 06.03.1948 р. «Про фізичне виховання учнів початкових, семирічних і середніх шкіл Української РСР», наказ Міністерства трудових резервів Союзу РСР № 274 від 15.11.1948 р. «Про заходи щодо покращення навчальної та масової фізкультурно-спортивної роботи в навчальних закладах Міністерства трудових резервів» тощо. Спираючись на них, у 1947 р. при Харківському, Одеському та Ворошиловградському педінститутах відкрили факультети фізичного виховання, які в 1951 р. мали випустити перших фахівців із фізичного виховання для шкіл. Станом на 1949–1950 н.р. ситуація в них була така:

	1 курс	2 курс	3 курс	Разом
Харківський педагогічний інститут	50	50	41	141
Одеський - // -	50	28	36	114
Ворошиловградський - // -	25	15	36	57
<b>Разом</b>	<b>125</b>	<b>93</b>	<b>94</b>	<b>312</b>

Як бачимо, ситуація схожа з тією, що спостерігали у фізкультурних навчальних закладах – великий відсів студентів на старших курсах. Причина така сама – низький рівень знань абітурієнтів, які в подальшому не можуть опанувати інститутської програми й відраховуються через неуспішність. (До речі, директор Ворошиловградського педінституту отримав стягнення через те, що не забезпечив запланованого набору). Поза цим, з 1 жовтня 1949 р. Міністерство освіти УРСР відкрило ще два факультети фізичного виховання в Черкаському та Кам'янець-Подільському педінститутах [12]. (На цей час в Україні нові школи все ще будуються без спортивних залів.)

Для підготовки викладачів фізкультури для семирічних шкіл у 1948 р. Міністерством освіти УРСР чотири педагогічних училища реорганізуються на фізкультурні, а в 1949 р. до них додаються ще чотири:

	План	1 курс	2 курс	Разом
Вінницьке училище фізичної культури	90	90	57	147
Кіровоградське - // - - // -	90	90	77	167
Миколаївське - // - - // -	100	100	70	170
Макеївське - // - - // -	125	125	70	195
Проскурівське - // - - // -	100	100	-	100
Бориславське - // - - // -	120	120	-	120

Новгород-Сіверське - // -	130	130	-	130
Володимир-Волинське - // -	105	105	-	105
<b>Разом</b>	<b>860</b>	<b>860</b>	<b>274</b>	<b>1134</b>

Отже, перші кроки для розв'язання проблеми забезпеченості шкіл викладацькими кадрами із спеціальною фізкультурною освітою робляться починаючи з 1947 р. Але усілякі постанови, інструкції, розпорядження щодо розвитку фізкультурно-спортивної роботи треба виконувати «тепер і негайно». Хто і як може ефективно, з науково-методичної точки зору, реалізувати це завдання? На 01.07.1949 р. із 8,5 тис. шкільних вчителів фізкультури спеціальну вищу освіту мали 1,2%, середню – 5,8%, тримісячні курси пройшли 46% вчителів, місячні курси – 47% [13].

Аналізуючи згаданий вище наказ Міністерства трудових резервів, бачимо констатацію реального стану справ із фізичною підготовкою учнів училищ і шкіл, підзвітних цьому відомству. «У більшості училищ і шкіл погано організована масова фізкультурно-спортивна робота в учбових групах... Не отримали належного розвитку багато популярних у молоді видів спорту. Зокрема гімнастикою в секціях займається лише 7,5% всіх учнів, легкою атлетикою – 8%, лижами – 10%, до секцій туризму залучено лише 0,2% учнів. Недостатньо поширені народні види спорту: городки, лапта, різноманітні види боротьби, силові вправи. Директори низки учбових закладів не приділяють належної уваги організації фізичного виховання учнів. Лише в 50% навчальних закладів наявні й обладнані кімнати для занять із фізичної культури і спорту. Лише 35% інструкторів з фізичного виховання мають спеціальну освіту.» [14]. Серед заходів, покликаних подолати зазначені проблеми, зупинемося на кількох, на наш погляд цікавих і промовистих. Зокрема, в ремісничих та залізничних училищах забороняють проводити двогодинні уроки з фізичного виховання (окрім занять з лижної підготовки). Мабуть, що не зовсім сумлінні вчителі об'єднували по кілька уроків аби менше днів ходити на роботу. Зобов'язували директорів із 01.11.1948 р. проводи ранкову гімнастику для тих учнів, які не мешкали в гуртожитках (звідки можемо припустити, що в останніх вона проводилася і раніше). Організувати й проводити щотижневі 6-годинні «інструкторсько-методичні» заняття для підвищення кваліфікації з усіма інструкторами та вчителями фізичного виховання. Вихідний день для них надавати в один із днів тижня, окрім неділі, щоби інструктори в цей день займалися. І останнє – організувати придбання спортивного інвентарю й одягу загального

користування за кошти учнів [15].

Отже, із наведених цифр, щодо Міністерства освіти і Міністерства трудових резервів випливає, що величезною кількістю учнів у школах керували, переважно, не фахівці. Те, чим вони займалися з дітьми лише при великому бажанні можна назвати фізичним вихованням. В багатьох випадках такі «спеціалісти» лише дискредитували фізкультурний рух. Заняття з ними не давали відчутного ефекту ні в плані покращання здоров'я, ні щодо зростання спортивних результатів. Хоча констатуємо, що в згадані роки в 11948 семирічних і середніх школах нараховувалося 8812 спортивних секцій, в яких займалися – 484 584 особи, що складало 57% від загальної кількості учнів 5-10 класів. В 156 ВНЗ у різноманітних спортивних секціях перебувала 31 тис студентів – 24% від їх загальної чисельності. В 531 технікумі, де були організовані фізкультурні колективи, в них займалися 75179 студентів. У ремісничих училищах і школах ФЗН було організовано 788 спортивних секцій, у яких займалися 110179 осіб, або 63,5% від загальної кількості учнів [16]. Тобто, при всіх висловлених вище критичних зауваженнях тоталітарна система Радянського Союзу намагалася прищепити повагу до фізичної культури. Проте основна мета, яку переслідувала радянська влада в другій пол. 1940-х рр. – не просто забрати дітей з вулиці, а взяти під повний контроль весь вільний час дітей і підлітків. Саме на останньому наголошуємо через те, що не маючи достатньо фахівців-спортсменів, партійні органи від ЦК і до райкомів постійно наголошують на якнайбільшому розширенні лав фізкультурників. Ніякими альтруїстичними мотивами окрім як політичною доцільністю неможна це пояснити. Спорт – як елемент тотального контролю, по-перше, і як засіб дозованого випускання емоцій, контрольованої агресії на трибунах – по-друге.

Однією з причин, на яку посилаються і партійні органи і комітет, пояснюючи низькі результати спортсменів, фігурує відсутність необхідної методичної літератури, посібників із того чи іншого виду спорту: «У школах республіки абсолютно відсутні підручники та посібники з фізичної культури. журнал «Радянська школа» та газета «Радянська освіта» питання фізичного виховання зовсім не висвітлюють. Багато працівників органів народної освіти та директори шкіл звикли до існуючого рівня фізкультурної роботи в школі» [17]. Важко не погодитися із таким аргументом і цілком зрозуміло, що допоки не ліквідується ця прогалина – очікувати суттєвого зрушення в якості роботи тренерів, викладачів,

інструкторів не приходиться. Але з іншого боку – трохи дивно читати такі рядки, адже згадані друковані органи є державними (інших тоді не було). І коли б держава по-справжньому переймалася проблемою фізичного виховання населення то, мабуть, замовлення на статті відповідного змісту було б обов'язково. Проте в архівних фондах ЦК КП(б)У знаходимо цікаві матеріали, які змушують подивитися по-іншому на цю проблему.

У 1948 р. директор Державного медичного видавництва УРСР С. М. Іванов у своєму листі до керівника республіканського комітету скаржиться, що «українська дирекція «Союздрук» ухиляється від розповсюдження через свою торгівельну мережу літератури з фізичної культури та спорту, що видається Держмедвидавництвом УРСР. Зокрема книгу Іваніхіна «Гандбол» (посібник з техніки й тактики гри) видали накладом 30 тисяч екземплярів, а «Союздрук» замовив лише 500 штук і упродовж трьох місяців книгу не вивозить із типографії. Останніми днями вийшли друком книги: Бражник «Страхування і допомога при вправах на гімнастичних снарядах», Антонович «Робота секції загальної фізичної підготовки». З виданої Держмедвидавництвом літератури з фізкультури та спорту в першому кварталі 1948 р. на суму 94 тис. руб., «Союздрук» замовив лише на 3200 руб. Якщо зазначену суму поділити на кількість торгівельних закладів, то вийде, що кожен із них отримав для розповсюдження літератури з фізичної культури на 1,5 руб. на місяць. Українська роздрібна контора «Союздруку» не бажає розповсюджувати літературу з фізичної культури та спорту...Так, у жодному з їх торгівельних закладів (ларків) м. Києва видана нами фізкультурна література не продається» [18]. А в доповідній записці керівника республіканського комітету в ЦК КП(б)У читаємо, що «...стан фізичного виховання в школах продовжує залишатися незадовільним. Міністерство освіти УРСР методичним керівництвом фізичним вихованням займається слабо. Впродовж 1948–1949 н.р. жодної методичної вказівки з питань фізичного виховання школи не отримали. Передбачена до видання література і методичні вказівки не видані»[19].

Обидва повідомлення фактично в одному часовому періоді, але вони по-різному відображають становище з фізкультурною літературою. Бачимо певну колізію, коли один лист говорить про наявність (не будемо говорити чи достатньо, чи не достатньо) літератури з спортивної тематики, а в іншому постулюється її відсутність. При чому, заявляє це той, до кого адресовано

попереднього листа – керівник республіканського комітету (хоча фізично – це була інша людина; саме в цей період змінився керівник комітету). Головна проблема тут лежить у площині політики – «Союздрук» не закуповує та не популяризує літератури через те, що вона видана в українському видавництві українською мовою. Лише так можемо пояснити цю колізію.

**Висновки.** Проведений аналіз освітньої сфери повоєнної України свідчить про значний «дефіцит» кваліфікованих кадрів у системі фізичного виховання. Аби зарадити такій ситуації наприкінці 1940-х рр. відкривається низка спеціальних навчальних закладів та факультетів, що в подальшому покращить ситуацію. Влада звертає увагу на стан викладання фізичного виховання у навчальних закладах з метою підвищення його якості. В цих та інших заходах унаочнюється нова парадигма фізичного виховання, яка поступово відходить від мілітарної його спрямованості, й остаточно утвердиться в наступному десятилітті.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Центральний державний архів громадських об'єднань України (надалі – ЦДАГОУ). – Ф. 1. Оп. 30. Спр. 1417. Ар. 139.
2. ЦДАГОУ – Ф. 1. Оп. 83. Спр. 131. Ар. 27. – уперше вводиться у науковий обіг.
3. ЦДАГОУ – Ф. 1. Оп. 83. Спр. 131. Ар. 27-28
4. ЦДАГОУ – Ф. 1. Оп. 30. Спр. 911. Ар. 7–9 – уперше вводиться у науковий обіг.
5. ЦДАГОУ – Ф. 1. Оп. 30. Спр. 1417. Ар. 29–30.
6. ЦДАГОУ – Ф. 1. Оп. 83. Спр. 131. Ар. 33–34.
7. ЦДАГОУ – Ф. 1. Оп. 30. Спр. 1418. Ар. 97–98.
8. ЦДАГОУ – Ф. 1. Оп. 30. Спр. 1417. Ар. 124, 131.
9. ЦДАГОУ – Ф. 1. Оп. 30. Спр. 1243. Ар. 65–68.
10. ЦДАГОУ – Ф. 7. Оп. 6. Спр. 2330. Ар. 49 – уперше вводиться у науковий обіг.
11. ЦДАГОУ – Ф. 1. Оп. 83. Спр. 131. Ар. 45.
12. ЦДАГОУ – Ф. 1. Оп. 30. Спр. 1418. Ар. 86-87.
13. ЦДАГОУ – Ф. 1. Оп. 30. Спр. 1418. Ар. 88, 89.
14. ЦДАГОУ – Ф. 7. Оп. 6. Спр. 2330. Ар. 2 зв.
15. ЦДАГОУ – Ф. 7. Оп. 6. Спр. 2330. Ар. 3–5зв.
16. ЦДАГОУ – Ф. 7. Оп. 6. Спр. 2330. Ар. 26.
17. ЦДАГОУ – Ф. 1. Оп. 83. Спр. 131. Ар. 35.
18. ЦДАГОУ – Ф. 1. Оп. 83. Спр. 131. Ар. 91.
19. ЦДАГОУ – Ф. 1. Оп. 30. Спр. 1418. Ар. 66.

#### РЕЗЮМЕ

**Ю. А. Тymoшенко.** Развитие физической культуры в образовательных учебных заведениях в СССР во второй половине 1940-х гг.

*В статье исследуется развитие физкультурного образования в послевоенной Украине. С одной стороны, анализируется уровень подготовки кадров для сферы физической культуры, а именно кадровый потенциал специальных учебных заведений; общий уровень абитуриентов, успеваемость студентов. С другой – исследуется ситуация с физическим воспитанием в общеобразовательных школах, средних и высших учебных заведениях. Обращается внимание на негативное отношение некоторых руководителей к физическому воспитанию. Раскрываются мероприятия, благодаря которым государственная власть пытается изменить*



ситуацію в этой сфере в лучшую сторону.

**Ключевые слова:** физическое воспитание, образование, экстернатура, институты, техникумы, школы.

### SUMMARY

**Y. Tymoshenko.** Physical culture in schools and university in the USSR in the second half of 1940-s.

*The basis of the article is research of physical culture education development in Ukraine after the World War II. On one hand the situation with education of professional stuff for physical culture sphere is analyzed, especially the professional potential in specialized schools, the basic level of graduates, student's marks. On the other hand – the situation with teaching physical activities in ordinary schools and universities is researched. The attention is paid to prejudice attitude of some education leaders to physical activities. The instrument, which is used by public authorities to change the situation for bolter, is descried.*

**Key words:** physical education, education, technical schools, schools.

УДК 37.035.3(494)«17/18»

**Л. А. Черкашина**

Слов'янський державний  
педагогічний університет

### ТЕОРІЯ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ТА ПРОДУКТИВНОЇ ПРАЦІ СІЛЬСЬКИХ ДІТЕЙ У НАУКОВІЙ КОНЦЕПЦІЇ Й. Г. ПЕСТАЛОЦЦІ

*У статті проаналізовано епістолярні твори швейцарського педагога-класика Й. Г. Песталоцці, який приділяв велику увагу висвітленню питання трудового виховання у поєднанні з продуктивною працею особливо дітей сільської бідноти. Простежено думки гуманіста щодо відкриття виховних закладів для бідних. Підбиваючи підсумок розгляду праць Й. Г. Песталоцці, автор вважає, що його ідеї є достатньо актуальними для сучасної педагогічної науки, їх можна втілювати в практику роботи навчальних закладів.*

**Ключові слова:** трудове виховання, привчання до праці, виховні заклади для бідних, професії, діти.

**Постановка проблеми.** Прогресивні поступи розвитку педагогіки мають передвічну історію, в якій не все, що планувалося, відбувалося легко і за задумом. Усі практичні здобутки, пошуки та знахідки педагогів стикалися з особливими проблемами та мали розбіжності, суперечки, перекручення й плутанину. Але всі вони були спрямовані на підготовку до трудового життя підростаючих поколінь.

Тому вчителям надана велика й почесна місія – формування дитячої особистості. Вони, як зодчі людської душі, повинні вміти звести незламний фундамент, створити міцне підґрунтя для подальшого активного плідного творчого життя, виховати з маленької дитини майбутнього сумлінного працівника та свідомого громадянина своєї країни.

**Аналіз актуальних досліджень.** Ідея нероздільності виховання і

продуктивної праці у виховних закладах для дітей сільської бідноти стала справою всього життя Й. Г. Песталоцці. До його творчих надбань звертається велика кількість дослідників протягом багатьох століть. Вітчизняні вчені не є винятком. Так, В. В. Бурдун і Г. П. Ковальчук звертаються до спадщини Й. Г. Песталоцці з точки зору формування у дітей морально-ціннісного ставлення до продуктивної праці і трудового виховання школярів у загальноосвітніх закладах в історії педагогічної думки. Дослідники висловлюють однакову точку зору на те, що педагогом уперше в історії виховання зроблено спробу поєднання розумової діяльності дітей з опанування ними якомога більше ремесел. Науковці вбачають два важливих положення у педагогічній концепції Й. Г. Песталоцці: для кращого розвитку дітей надає праця у поєднанні з рухливими іграми та фізичними вправами; для привчання дітей до продуктивної праці виховні заклади не повинні вдовольнятися тільки наданням обмежених ремісничих прийомів, тому що вихованцям потрібно надавати опановувати різноманітні види професій для швидкого залучення до трудової діяльності у багатьох промислових галузях економіки [1, 16; 3, 25].

Професор І. В. Зайченко у навчальному посібнику з історії педагогіки здійснює аналіз педагогічної діяльності, творчості та висвітлює світоглядні позиції Й. Г. Песталоцці. Наголошує на тому, що здобутки великого педагога стали підґрунтям «для розробки теорії трудового виховання, елементарної освіти та ідеї розвиваючого шкільного навчання» [2, 392]. Багаторічна праця Й. Г. Песталоцці спрямована на виховання дітей знедолених селян та забезпечення їх ґрунтовної трудової підготовки. Класик педагогіки зробив висновок про те, що запропонована ним система виховання може сприяти вирішенню багатьох завдань виховання і покращанню загальної освіти. Підбиваючи підсумок своєї виховної діяльності в дитячому притулку для бідних (м. Станці, Швейцарія, 1798 р.), Й. Г. Песталоцці обґрунтовує необхідність внутрішнього взаємозв'язку між навчанням і працею [2, 395–396]. Щоб якнайкраще підготувати дітей до майбутньої трудової діяльності, педагог уважав за потрібне об'єднати навчання в закладах для бідних із сільською, господарською та індустріальною працею [2, 408–409].

Російським педагог Г. Б. Корнетов здійснив аналіз діяльності реформаторів освітянської галузі в історії західної педагогіки. У науковій праці відводиться місце розгляду надбань Й. Г. Песталоцці, який наслідував ідеї

Ж.-Ж. Руссо, але від теоретичних положень він перейшов до розробки практичних методик, що в майбутньому мали б широке застосування.

Г. Б. Корнетов, висвітлюючи погляди Й. Г. Песталоцці, доводить, що, на глибоке переконання класика педагогіки, посильна дитяча праця повинна слугувати потужним засобом для розвитку фізичних і духовних сил вихованців і стати основою економічного розквіту виховного закладу. За твердженням гуманіста, народна школа зобов'язана готувати учнів до сільськогосподарської і промислової праці. Й. Г. Песталоцці прагнув ознайомити дітей з економічною стороною життя і сприяти кожній дитині в розвитку незалежної особистості [4, 69].

У книзі автор робить спостереження щодо педагогічної теорії Й. Г. Песталоцці. Якщо детально придивитися до неї, то ми побачимо, що він обстоював ідею класового виховання, виявляючи особливе піклування про надання освіти дітям із соціальних низів [4, 80].

Як бачимо, сучасні науковці здійснили стислий аналіз результатів багаторічної педагогічної діяльності Й. Г. Песталоцці, тому спробуємо детально розглянути вибрані педагогічні праці класика щодо викладу його поглядів трудового виховання дітей у поєднанні з продуктивною працею.

**Мета статті** – дослідити розвиток теорії щодо розробки питання трудового виховання та продуктивної праці дітей сільської бідноти в педагогічній спадщині Й. Г. Песталоцці.

**Виклад основного матеріалу.** До плеяди видатних педагогів-класиків минулого відносять швейцарського педагога Йогана Генріха Песталоцці (1746–1827 рр.), тому що він зробив значний внесок у розвиток педагогічної науки. Праці Й. Г. Песталоцці спрямовані на природовідповідний розвиток особистості, виховання працелюбності, дотримання дитиною морально-релігійних норм, опанування нею професії, безболісне співіснування в суспільстві. Отже, до його творчі надбання викликають значний інтерес у багатьох дослідників.

Проаналізуємо «Листи п. Песталоцці до п. М.Е.Ч. Про виховання бідної сільської молоді» (1777 р.) [5]. Прочитавши першого листа, ми дізнаємося, що у роки своєї педагогічної діяльності Й. Г. Песталоцці знаходився під заступництвом Миколи Емануїла Чернери – філантропа, землевласника з утопічними поглядами, який мав достатньо грошей і займався благодійністю. Аристократ мріяв побудувати ідеальне суспільство і вважав, що починати треба зі створення притулків для неімущих.

Й. Г. Песталоцці та М. Е. Чернер обмінювалися листами, де ділилися враженнями щодо устрою багатими закладів (або притулків) для бідних, організованих на загальних виховних засадах привчання бідноти «працювати для задоволення своїх потреб», відповідно до соціального положення, у якому знаходиться [5, 17]. Меценат і педагог мали однакову думку з приводу того, як організувати такий заклад. Вони були переконані в тому, щоб мати змогу розпочати благодійну справу, багаті повинні представляти найголовніші завдання цієї установи.

Як ми зрозуміли з прочитаного листа, заклад для бідних під назвою «Мрія» існував уже три роки. Й. Г. Песталоцці стикався з непереборними труднощами, йому було дуже важко, тому що він не мав попередників. У галузі освіти просвітителі повинні були постійно шукати, блукаючи, «як у темній пустині, по незнаних шляхах», щоб знайти правильне рішення поставленої проблеми [5, 17].

Й. Г. Песталоцці вважав, що заклад для виховання дітей сільської бідноти був вельми необхідний, тому що призначався насамперед для виховання сиріт. На його думку, бідняки опинялися у такому скрутному становищі, бо не були привчені працювати задля задоволення своїх потреб. Тому незаможних людей треба пристосовувати до їх становища. А для цього потрібно вивчити і знати попит й умови життя неімущих і ймовірне майбутнє їхнє становище. І щоб навчити молодь професій, необхідно застосовувати «вправи в переборенні труднощів цієї професії, в терпінні і придушенні всіх бажань, які могли б перешкоджати безперервному виконанню майбутніх головних обов'язків» [5, 18].

За переконанням Й. Г. Песталоцці, добре продуманий та укладений виховний заклад для бідних повинен дати дитині найголовніші знання: розвиток таких знань і вмінь, які можуть слугувати найвірнішим джерелом бідним дітям, необхідних для майбутнього життя, враховуючи місцеві умови; виховувати в дітях правильне ставлення до всіх видів праці, яка б вона не була; усвідомлення успіху виховання від «ощадного ставлення до доходу від праці, від уміння обмежуватись у всіх життєвих потребах»; вихованці повинні бути слухняними, скромними, вміти пристосовуватися та обчислювати свої доходи. Підготовлений таким чином підліток матиме більше переваг перед заможними громадянами у пошуках роботи та отриманні гідної платні [5, 18].

Тобто перед тим як розпочати свою діяльність, треба розробити проект

й укласти добре продуманий план виховного закладу, а вихованці повинні мати на увазі, що їм не треба цуратися важкої та брудної роботи, а також уміти враховувати потреби інших. Й. Г. Песталоцці прийшов до думки про те, що громадські заклади дають дитині погане виховання, тому що зайва щедрість, безтурботне життя і насичення перешкоджають працьовитості і допитливості дитини. У вихованців не розвивалися природні здібності. Такі заклади, на думку педагога, були «розсадниками непідготовлених до виробничої праці людей» [5, 20]. Щоб виправити становище, Й. Г. Песталоцці радить організовувати виховні заклади приватним особам, домовившись заздалегідь із будь-якою промисловістю про навчання дітей професій. Іншими словами, виховання повинно бути невід'ємним від продуктивної праці на виробництві. Мислитель запропонував залучати дітей віком від 6 років до елементарної праці: шити, плести, прясти.

За глибоким переконанням педагога, привчати дітей до продуктивної праці треба якомога раніше і таке залучення до індустрії буде зростати до 18 років. Протягом навчання у виховному закладі завдання повинні ускладнюватися, цей процес він назвав «придатністю до продуктивної праці» [5, 22]. Під час перебування у виховному закладі діти повинні були набувати майстерності, тому що привчені до фабричної роботи, а спільна, керована праця унеможливорює розпорошеність робітників.

Далі Й. Г. Песталоцці наводить калькуляцію на 25 осіб, яким чином діти будуть давати прибуток закладу своєю працею, а загальна кількість дітей у закладі мусить бути 100 чоловік. Від роботи 100 дітей (якщо заклад існує 6 років) за 1 рік заклад та підприємства отримують 10 686 ліврів [5, 25]. Це з урахуванням того, що серед вихованців буде частка ледарів, а також гроші, які підуть на обслуговування будинку, утримання дитини: їжа, одяг, сплата процентів та послуг. Й. Г. Песталоцці зробив прогнозування щодо переваг залучення дітей фабрикантом до роботи на прядильному виробництві. Якщо вихованці залишаються при фабриці, то вони стають кваліфікованими ткачами, до них ставляться як до близьких людей. За їхньою працею легко і точно стежити, встановлювати порядок, швидкість й облік робочих годин, а також за вищезазначених умов підприємство можна було вберегти від крадіжок.

Далі педагог виклав думку про те, що підприємець, він же є засновником виховного закладу, «повинен бути батьком свого дому, піднесення в його дітях працьовитості, розуму, доброчесності... мають

служити йому джерелом високої насолоди, служити йому винагородою», якщо власник не отримує задоволення, то утримувати такий заклад не має сенсу, він не буде себе виправдовувати. Й. Г. Песталоцці був переконаний у тому, що справжній виховний заклад-фабрика не повинен зосереджуватися на наданні вихованцям вузькоспеціалізованих, однобічних навичок: «заклад, який виховує для індустрії, потребує різноманітних здібностей і навичок, потрібних промисловості...» [5, 32–33]. Робота на підприємствах ніколи не повинна зупинятися, тому що відбувається прогрес удосконалення виробництва. Робітник опановує більше галузей, тим багатшим і міцнішим стає його досвід. У цих думках можна простежити, скажімо, наївну простоту та утопічні погляди. Але ідея щодо гуманного ставлення роботодавця до своїх працівників та наданням їм гідних умов праці та платні, а також бережне використання і збереження природних ресурсів залишаються актуальним для сьогодення.

У третьому листі до М. Е. Чернери мислитель ділиться з патроном своїми враженнями та спостереженнями, які були зроблені за 3 роки. Не такою вже легкою виявилася благородна справа створення закладів для дітей бідноти. Перші спроби облаштування не виправдали себе і зазнали поразки. Педагог бачив дві свої найважливіші помилки: якомога швидше отримання прибутку від праці дітей і недороге їх утримання. Але виявилось надзвичайно складною справою привчити дітей до регулярної праці, коли вони звикли ледарювати, жебракувати, бути невдячними та злими.

Власникові виховної установи Й. Г. Песталоцці радить найпильніше стежити за дітьми, використовувати суворі заходи, а також укладати паперові угоди з батьками, опікунами та чиновниками. Новостворений заклад потребував ретельного нормування та економії, кмітливому вибору способів, прийомів, засобів і вдалого керування. Це також стосувалося раціону харчування дитини, відповідно до вікових особливостей, надання одягу, взуття, постільної білизни тощо. Треба було враховувати фізіологічні, біологічні та гігієнічні особливості розвитку дитини, тому що негативні впливи позначалися на фізичному стані. Й. Г. Песталоцці запроваджував заходи щодо зміцнення здоров'я своїх вихованців шляхом загартування дитячого організму.

Гуманіст убачав ще одну перешкоду у привчанні вихованців до продуктивної праці: для того щоб праця була гармонійною, злагодженою, потрібно привчити дітей до взаємоповаги та взаємодопомоги,

побудованих на морально-релігійних засадах, оскільки вони кожний день живуть серед поганих людей, стикаються з грубим, низьким поведженням.

Як уважає Й. Г. Песталоцці, засновнику закладу варто було знати основні закони ринку й економіки, мати досвід у торгівлі, фабричній справі, бути досвідченим у комерції, вміти заощаджувати, тому що необізнаність спричиняє велику низку помилок.

Далі педагог виклав думку щодо приміщення. Згідно з його баченням, маєток, де утримуються діти, обов'язково мусив мати достатню земельну територію, для того щоб вирощувати продукти харчування для власного вжитку. Вихованці повинні були вміти старанно і ретельно обробляти маленькі ділянки землі: орати, сіяти, удобрювати, захищати, збирати та зберігати врожай. Це мало велике значення для ознайомлення дітей із загальними основами сільськогосподарської, землеробської справи, але діяльність на фабриці залишалася для них головною. Залучення дітей та підлітків до аграрних робіт переслідувало такі цілі: привчання до праці, старання виконання обов'язків, ознайомлення з домашньою економікою та вміння заощаджувати. Щоб виявити у вихованців здібність до сільського господарства, потрібно зацікавити їх працею на землі. Для цього Й. Г. Песталоцці пропонував використовувати години відпочинку, передсвяткові вечори, тому що для землеробства кожного дня потрібні робочі руки. Усе це повинно було слугувати «справжніми школами для постановки виховання, яке справді відповідає потребам бідних дітей. Це школа для досягнення найвеличнішого ідеалу – поєднання праці в промисловості, в землеробстві і виховання, насамперед морального виховання» [5, 41].

Отже, педагог-гуманіст виклав ідею щодо устрою виховних закладів для дітей сільської бідноти, на яких засадах повинна ґрунтуватися освіта вихованців.

**Висновки.** Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що Й. Г. Песталоцці приділяв велику увагу питанню щодо створення виховних закладів для дітей сільської бідноти, їхнього устрою, змісту навчання, обладнання різноманітних майстерень і земельних ділянок тощо. Він також надавав особливої ваги трудовому вихованню дітей сільської бідноти у поєднанні з промисловим виробництвом та опануванням ними обраних ремесел. Проте можна помітити, що свою увагу гуманіст звертає на виховання сільських дітей, але ми це не вважаємо недоліком,

тому що ідея створення школи з професійним навчанням знайшла своє відображення в освіті.

Наступну статтю буде присвячено подальшому розгляду практичних здобутків гуманіста з питань трудового виховання та виробничої праці сільських дітей.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бурдун В. В. Формування у старшокласників морально-ціннісного ставлення до продуктивної праці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Бурдун Віктор Васильович. – Луганськ, 2006. – 237 с.
2. Зайченко І. В. Історія педагогіки : [у 2 кн.] : навч. посіб. [для студ. вищих навч. закл.] / Іван Васильович Зайченко. – К. : Слово, 2010. Книга I : Історія зарубіжної педагогіки. – 624 с.
3. Ковальчук Г. П. Трудове виховання школярів у загальноосвітніх закладах України в першій третині ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ковальчук Геннадій Петрович. – Кам.-Подільський, 2008. – 220 с.
4. Корнетов Г. Б. Реформаторы образования в истории западной педагогики : учеб. пособ. / Г. Б. Корнетов. – Москва : АСОУ, 2007. – 119 с. – (Серия «Историко-педагогическое знание». Выпуск 9).
5. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : [в 2 т.]. Т. 1 / [под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина]. – М. : Педагогика, 1981. – 336 с. – (Пед. б-ка).

### РЕЗЮМЕ

**Л. А. Черкашина.** Теория трудового воспитания и продуктивный труд сельских детей в научной концепции Й. Г. Песталоцци.

*В статье проанализированы эпистолярные произведения швейцарского педагога-классика Й. Г. Песталоцци, который уделял большое внимание освещению вопроса трудового воспитания в сочетании с производительным трудом особенно детей сельской бедноты. Изложены мнения гуманиста об открытии воспитательных заведений для бедных. Подводя итог рассмотрения трудов Й. Г. Песталоцци, автор считает, что его идеи являются достаточно актуальными для современной педагогической науки и их можно воплощать в практику работы учебных заведений.*

**Ключевые слова:** трудовое воспитание, приучение к труду, воспитательные заведения для бедных, профессии, дети.

### SUMMARY

**L. Cherkashina.** Theory of the labor education and productive work of rural children in the scientific concept Y. G. Pestalocci.

*In the article analysed are epistolary works of swiss teacher-classic Y. G. Pestalocci, which spared large attention illumination of question of labour education in combination with productive labour especially of children of rural the poor. Opinion of humanist is expounded of opening of educate establishments for poor. Working out the total of consideration of labours of Y. G. Pestalocci an author considers that his idea is enough actual for modern pedagogical science and they can be incarnated in practice of work of educational establishments.*

**Key words:** labour education, training to labour, educate establishments for poor, professions, children.



**І. А. Чистякова**

Сумський державний педагогічний  
університет ім. А. С. Макаренка

## **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ МЕРЕЖЕВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСАХ**

*У статті розглянуто проблему застосування мережових технологій в освітніх інноваційних процесах. Подано основні концептуальні засади розвитку мережових технологій. Проаналізовано основні принципи мережових технологій, визначено підходи до розуміння сутності цього поняття.*

**Ключові слова:** мережа, навчальна мережа, мережева технологія, взаємодія, співпраця, педагогічна технологія, неієрархічна структура.

**Постановка проблеми.** Сучасний світ стає дедалі більш єдиним – відбувається злиття різних технологій, галузей знань, політичних систем, різних способів комунікації. Історичний збіг трьох процесів кінця ХХ століття (революція інформаційних технологій, криза та реструктурування систем капіталізму й соціалізму, розквіт культурних та соціальних рухів), що взаємодіють, привів до утворення нової домінуючої соціальної структури – мережевого суспільства, нової економіки – глобальної, нової культури – культури віртуальної реальності. Домінуючою в житті кожної людини стає мережева організація, мережеві об'єднання, оскільки мережі охопили всі сфери життя – виробничу, бізнесову, соціальну. Мережі є основою для появи чогось нового, що виникає в результаті взаємодії між її елементами.

Інноваційний характер розвитку суспільства в цілому й освіти зокрема – умова успішної інтеграції України в глобальне економічне, культурне, освітнє середовище. Успіх інновацій полягає насамперед в організації навчальної діяльності в межах великих структур, передусім мережевого характеру. Аналіз сучасного стану систем освіти європейських країн доводить актуальність та необхідність існування й розвитку навчальних мереж та мережових технологій, які сьогодні стають важливою частиною навчально-виховного процесу у країнах світу загалом та в Україні зокрема. Таким чином, дослідження мережових технологій є вивченням перспективної форми організації навчального процесу найближчого майбутнього. Інтерес до нових форм організації навчання пов'язаний з тим, що навикишній світ змінюється дедалі швидше і самі принципи навчання піддаються серйозному переосмисленню. Школи тривалий час існували в інформаційно бідному суспільстві. Проте вже в середині ХХ століття почали виникати нові

інформаційні канали, що знаходяться поза межами школи, і між школою та суспільством виник інформаційний розрив. Навчання дедалі частіше розглядається як активний процес самопізнання світу, як важлива умова існування людини і людства в цілому у світі, що так швидко змінюється. Очевидним є той факт, що побудова системи навчання, яка б забезпечувала всім бажаним у будь-який період їхнього життя і у найбільш сприятливий для них час доступ до існуючих освітніх ресурсів, лише силами та засобами окремих навчальних закладів є абсолютно неможливою у жодній країні світу. Вирішення такого завдання можливе лише за умови об'єднання всіх соціальних інститутів, зацікавлених у розвитку системи освіти. Метою навчання стає допомога учням у конструюванні їх власного розуміння навчального матеріалу у відповідному контексті, створення сприятливих умов, в яких основна стратегія навчання – співпраця і взаємодопомога, самостійність і самодіяльність. Досягненню цієї мети можуть сприяти мережеві технології, які мають бути доступними для широкого загалу і такими, що дають рівні можливості для навчання та викладання.

**Аналіз актуальних досліджень.** Ідеологічні й технологічні зміни, відповідні реформи системи освіти, що відбувалися протягом минулого століття, викликали безпрецедентний інтерес до мережевих технологій як альтернативної форми поширення інноваційних процесів. Хоч ідея мережування шкільної освіти не є новою, ми мало знаємо про особливості створення, використання та поширення таких технологій.

Окремі аспекти розвитку освітніх мереж, зокрема особливості діяльності інноваційних шкільних мереж, стали предметом досліджень багатьох зарубіжних теоретиків освіти таких, як: Е. Браун, П. Вольстеттер, Д. Кан, Б. Левін, К. Меллоу, М. Менделл, Ф. Ньюмен, Д. О'Брайєн, К. Сконцерт, Д. Чо та ін. Особливо цінними є наукові дослідження провідних теоретиків освіти англomовного світу Т. Бентлі, Д. Джексона, Д. Хопкінса, в яких автори розглядають соціальний та політичний контекст розвитку мереж у межах освітньої системи, аналізують сучасне розуміння шкільних мереж та розглядають умови ефективності їх діяльності. Для визначення провідних характеристик мережевих технологій як інструменту активізації змін, засобу формування організаційної готовності школи до здійснення інновацій вагомими є дослідження відомих дослідників зарубіжжя В. Вегелерса, А. Ліберман, М. О'Хаер, Д. Рейнолдса, М. Фуллана, Д. Харгрівза, А. Харріс та ін. У вітчизняній літературі ця проблема істотно не вивчалася.

Аналіз оригінальних наукових джерел засвідчує, що мережеві технології є ефективними засобами розробки та підтримки інновацій в часи змін, а також сприяють поширенню інноваційного досвіду, створенню додаткових можливостей для професійного розвитку вчителів.

**Мета статті** – з'ясувати концептуальні засади мережевих технологій, визначити основні принципи застосування цих технологій в освітніх інноваційних процесах.

**Виклад основного матеріалу.** Мережеві технології стають дедалі популярнішими останнім часом, тому що вони спрямовані на поширення ідей, які реформатори освіти вважають необхідними для здійснення змін та вдосконалення діяльності шкіл, для підвищення ефективності викладання та навчання.

Перш ніж звернутися до поняття «мережева технологія», ми вважаємо за потрібне з'ясувати сутність поняття «педагогічна технологія». Це завдання є досить складним, оскільки поняття «педагогічна технологія» останнім часом здобуває дедалі більшу популярність. Його варіанти – «педагогічна технологія», «технологія навчання», «освітні технології», «технології в навчанні», «технології в освіті» – широко використовуються у психолого-педагогічній літературі та мають понад 300 формулювань. Проблема понятійного аналізу терміна «педагогічна технологія» у центрі уваги вітчизняних та зарубіжних учених: К. Баханова, Е. Бережної, В. Беспалька, Б. Блума, І. Богданової, А. Бондаря, В. Воронова, С. Гончаренка, В. Дорошенка, М. Кларіна, І. Марева, А. Нісімчука, О. Падалки, І. Прокопенка, О. Савченко, Г. Селевко, І. Смолюка, М. Чошанова, О. Шпака та ін. Але зміст поняття вони трактуються по-різному, залежно від того, як автори уявляють структуру та компоненти освітнього процесу.

Ми пропонуємо таке визначення педагогічної технології – це інтегративна система педагогічних дій, що виконуються у певній послідовності з використанням людських та матеріальних ресурсів, спрямованих на одержання та засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок учнів, передбачених цілями й завданнями освіти.

Далі ми вважаємо за потрібне зупинитися на основних підходах до розгляду феномену мережі в сучасній філософській та науковій літературі.

З точки зору системного підходу мережа – це певний тип складної саморозвиненої системи, що складається з взаємопов'язаних підсистем та елементів, властивостей та відносин, створених людьми, та діє в певних

межах. Елементами мережі є технічні, інформаційні, програмні ресурси, технології тощо [5, 90].

Цінність для осмислення деяких важливих аспектів мережі становить соціологічна концепція П. Бурдьє. Мережа – один з основних способів, за допомогою якого досягається ефект структурування соціальних впливів у просторі суспільства [2].

М. Кастельс визначає мережу як «сукупність пов'язаних між собою вузлів» [3, 155]. На його думку, мережі – це достатньо старі форми матеріалізації людської діяльності, вони існували у всі часи людства. Але в наш час мережі набули нового значення у зв'язку з бурзливым розвитком інформаційно-комунікаційних технологій.

Російський дослідник О. В. Назарчук розглядає мережу, як «полімагістральну структуру, в якій дві точки завжди пов'язуються безліччю магістралей, а кожна магістраль складається з безлічі відрізків та шляхів» [7, 63].

Дещо інше визначення мережі пропонує К. Майнцер, який вважає, що «мережа є зібранням пов'язаних елементів, що виконують ролі агентів, і її можна наочно зобразити мережею вузлів. Кожен елемент характеризується одним виходом і кількома входами від інших елементів ланцюга. Крім того, для кожного елемента діє правило, що визначає, яким має бути вихід за заданих входів» [6, 137].

Новим у розгляді питання мереж вважається визначення А. Барда та Я. Зодерквіста, хоча воно здебільшого засноване на досягненнях минулого. Так, для А. Барда та Я. Зодерквіста мережі – це новий, кульмінаційний спосіб спілкування. Мережа – напівпрозора система, а тому вона є демократичною та дає людям рівні можливості [1, 196].

Цікавим у контексті дослідження є розгляд питання мережі з точки зору синергетичного підходу. Одним із представників цього підходу є українська дослідниця Н. В. Кочубей. На її думку, мережа є суперскладним утворенням, оскільки вона процесуальна, у кожний момент інша, а також може включати системи. Особливістю мережі є неможливість її повного опису, оскільки мережа самореферентна і користувачі в ній принципово не можуть бути усуненими, інакше кажучи, мережа існує лише разом з присутніми в ній користувачами. Крім того, мережа трансгресивна, відбувається виникнення нового, породження змісту, який нібито виходить за межі самої мережі [4, 162]. Мережа переважно горизонтальна, у ній є

певні вузли тяжіння. У мережі наявні неформальні і переважно неієрархічні утворення, в яких за власним бажанням без будь-якого примусу спілкуються агенти, які усвідомлюють свою свободу і необхідність такої вільної комунікації. Таким чином, як зазначає Н. В. Кочубей, мережа може бути розглянута як співтовариство агентів, які вільно спілкуються, як щось таке, що постійно розвивається, швидше процес, ніж результат [4, 160].

Отже, проаналізувавши вищезазначені підходи до визначення досліджуваного поняття, ми можемо зробити висновок про те, що мережа – це неієрархічна управлінська структура, що складається з групи організацій, поєднаних горизонтальними зв'язками, та займається спільною діяльністю, спрямованою на вироблення нового продукту, в її основі лежить комунікація індивідів.

У контексті дослідження ми будемо говорити про навчальні, або шкільні мережі. Ми вважаємо, що наша пізнавальна діяльність від самого початку має мережевий характер. Досліджуючи історію середньої школи широкого кола країн, науковці дійшли висновку про те, що у попередніх епохах існував слабкий стимул до співпраці та взаємного обміну між окремими школами. Навчальні заклади працювали ізольовано один від одного, особливо у країнах із низьким рівнем розвитку шкільного самоврядування. Вони отримували адміністративні настанови «згори», зазвичай від міністерств освіти чи регіональних органів освіти. Керуючись програмами, адміністративними процедурами бюрократичних структур, більшість систем виявляли невелику зацікавленість розвитком індивідуальних профілів та професійних керівних навичок у школах [9, 13]. Окремі школи обдумано розробляли власні напрями розвитку, проте не розглядали можливість поділитися інформацією із сусідніми школами. Участь у шкільній мережі дає можливість для обміну знаннями і кращою практикою зі школами, які не належали до сусідніх.

Навчальні мережі розглядаються як сильний стимул до інноваційного розвитку. Лісабонський семінар OECD (2000 р.) затвердив таке визначення навчальної мережі – це цілеспрямовані соціальні структури, які задовольняють зобов'язання щодо якості, цілеспрямованості та зосередженості на результатах. Навчальні мережі сприяють інноваційним розробкам та поширенню прогресивної практики, активізації професійного розвитку вчителів [10, 54].

Під навчальною мережею ми розуміємо групу шкіл, що об'єднуються

разом з іншими освітніми організаціями-партнерами для планування, виконання та контролю за діяльністю, яка буде підвищувати якість навчання та викладання в межах шкіл та поза ними, справляють позитивний вплив на досягнення учнів.

Крім того, ми розглядаємо навчальну мережу як технологію поширення інновацій у навчальному процесі та в управлінні поширенням інновацій.

Щодо цього поняття «мережева технологія», на нашу думку, означає об'єднання в єдину цілісну систему мети, змісту, дидактичного комплексу (педагогічні умови, методи, прийоми, засоби, інформаційно-технологічне забезпечення) та результату навчально-виховного процесу, побудоване на ідеї спільності її учасників (суб'єктів освітньої системи), на відміну від підпорядкування і контролю, характерних для ієрархічного способу організації освітньої системи та ідеї конкуренції, запроваджуваною ринковою філософією освітніх реформ.

Мережеві технології потрібно розглядати як виконавчі системи, нові організаційні форми для інноваційних шкіл не тільки в поширенні досвіду, але і в допомозі школам у налагодженні партнерських відносин, які приводять до якісної практичної діяльності. Це важливо для розуміння того, що мережеві технології не тільки полегшують процес створення та поширення нововведення, але і є інновацією самі по собі. Крім того, розглядувані нами технології можуть одночасно сприяти поширенню реформаційних процесів, що мають потенціал бути більше та швидше прийнятими, відносно дешевими і менш руйнівними, ніж багатоструктурна зміна широкого масштабу, як це відбувалося у минулому. Як зазначає М. Фулан, вони пропонують потенціал для повторного винаходу, поширюючи різні форми співпраці, зв'язків, багатофункціональних товариств [8].

У процесі дослідження ми визначили основні ознаки мережевих технологій:

- мають центр для створення і передачі знання в межах і між школами та мережами як засіб для безперервного, систематичного удосконалення педагогічної практики;
- зосереджують увагу як на мережевих школах та індивідуумах у школах (лідери школи, вчителі, учні та ін.), так і на представниках інших галузей науки та виробництва, які працюють зі школами;
- прагнуть побудувати професійні освітні спільноти, де лідери школи

і вчителі можуть як здобувати, так і поширювати знання;

- створюють та підтримують дистрибутивні та кооперативні підходи до управлінської та практичної діяльності;
- трансформують знання через прозорі канали комунікації щодо того, «що працює», як це працює і чому так, щоб інші могли вчитися на позитивному досвіді;
- ставлять за мету підвищити професійний рівень викладацького складу;
- є посередником між місцевими та національними потребами удосконалення школи, а також впливають на реформування освіти на місцевому та національному рівнях.

**Висновки.** Мережеві технології можуть функціонувати на мезорівні освітньої системи, щоб підсилити взаємні зв'язки між навчальними закладами і поширити нововведення. Вони мають потенціал для того, щоб звести разом політику, ресурсну базу і практичний вимір освітньої реформи, а також мають здатність до еволюційного перетворення й оновлення у процесі спільної роботи. Мережування допомагає розвинути довіру між членами об'єднання. Отже, головними цілями творення освітніх мережевих технологій є забезпечення можливостей для постійного обміну ідеями та взаємодії освітніх практиків.

Мережеві технології є порівняно новим явищем у сучасній педагогіці, яке існує із середини ХХ століття і досі знаходиться у стадії розробки. Вони потребують науково-методичного забезпечення.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бард А. Нетократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма / А. Бард, Я. Зодерквист. – СПб., 2004. – 252 с.
2. Бурдые П. Социальное пространство: поля и практики / П. Бурдые. – СПб, 2005. – 321 с.
3. Кастельс М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе / М. Кастельс ; пер. с англ. А. Матвеева ; под ред. В. Харитонов. – Екатеринбург : У-Фактория (при участии издания Гуманитарного университета), 2004. – 328 с.
4. Кочубей Н. В. Синергетические концепты и нелинейные контексты : [монография] / Н. В. Кочубей. – Сумы : Университетская книга, 2009. – 236 с.
5. Лукина Н. П. Аксиологический и идеологический статус сетевого общества как предмет философской рефлексии / Н. П. Лукина, Л. В. Нургалева // IX Всероссийская объединенная конференция «Интернет и современное общество». – Томск, 2006. – 180 с.
6. Майнцер К. Сложносистемное мышление: Материя, разум, человечество. Новый синтез / К. Майнцер. – М. : ЛИБРИКОМ, 2009. – 464 с.
7. Назарчук А. В. Сетевое общество и его философское осмысление / А. В. Назарчук // Вопросы философии. – 2008. – № 7. – С. 61–75.
8. Fullan M. The Return of Large-Scale Reform / M. Fullan // Journal of Educational

Change. – 2000. – Vol. 2. – № 1. – P. 5–28.

9. McCarthy H. Network Logic. Who governs in an interconnected world? / H. McCarthy, P. Miller, P. Skidmore. – London : Demos Publications, 2004. – 227 p.

10. OECD. Network of innovation: Towards new models of managing schools and systems. – Paris : OECD Publications, 2003 (b). – 182 p.

### РЕЗЮМЕ

**И. А. Чистякова.** Концептуальные основы применения сетевых технологий в образовательных инновационных процессах.

*В статье рассмотрена проблема применения сетевых технологий в образовательных инновационных процессах. Представлены основные концептуальные основы развития сетевых технологий. Проанализированы основные принципы сетевых технологий, определены подходы к пониманию сущности данного понятия.*

**Ключевые слова:** сеть, образовательная сеть, сетевая технология, взаимодействие, сотрудничество, педагогическая технология, неиерархическая структура.

### SUMMARY

**I. Chystyakova.** Conceptual foundations of the use of network technologies in education innovation processes.

*The author draws attention to the problem of using network technologies in educational innovation processes. The article provides a basic conceptual foundations of network technologies. The basic principles of network technologies and the approaches to understanding the essence of this notion are characterized in the article.*

**Key words:** network, learning network, network technology, interaction, collaboration, educational technology, non-hierarchical structure.

УДК 371.678:372.832:373«197»(477)

**Н. В. Ярош**

Сумський державний педагогічний  
університет ім. А. С. Макаренка

### ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ТЕЛЕВІЗІЙНИХ ПЕРЕДАЧ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВА У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ (70-ті РОКИ ХХ СТ.)

*У статті здійснено аналіз особливостей використання навчальних телевізійних передач у процесі викладання суспільствознавства у загальноосвітніх закладах України у 70-ті роки ХХ ст. Установлено, що у досліджуваний період телевізійні передачі із суспільствознавства давали учням загальні уявлення про розвиток природи і суспільства. Завдяки їм поглиблювалися міжпредметні зв'язки, забезпечувалося комплексне вивчення явищ і подій. Навчальні телепередачі виступали важливим засобом поліпшення мобільності навчального процесу, його постійного і динамічного оновлення.*

**Ключові слова:** технічні засоби навчання, навчальні телепередачі, суспільствознавство, загальноосвітня школа.

**Постановка проблеми.** Зміни, які відбуваються в інформаційному суспільстві, певним чином впливають і на розвиток освіти. Тому традиційна система навчання в загальноосвітніх школах України потребує постійного вдосконалення на основі сучасних досягнень науки і техніки. Важливим



елементом цього процесу є використання технічних засобів навчання, оскільки в умовах стрімкого зростання обсягу інформації і дефіциту навчального часу аудіовізуальні засоби дозволяють запропонувати і засвоїти значно більший обсяг знань.

Підвищення ефективності застосування технічних засобів навчання на уроках суспільствознавчої галузі в загальноосвітніх закладах потребує всебічного аналізу попереднього досвіду. Саме завдяки історико-педагогічним дослідженням стає можливим з'ясування цілого ряду питань, а саме: способів найбільш оптимального поєднання ТЗН із традиційним навчанням шкільних предметів; організації пізнавальної діяльності учня на уроці, де застосовуються електронні дидактичні матеріали; оцінювання навчальних результатів взаємодії учнів із медійною технікою.

Відсутність відповідей на зазначені питання є серйозним уповільненням для інтеграції технічних засобів навчання в сучасну систему освіти України.

**Аналіз актуальних досліджень.** Використання на уроці технічних засобів навчання як окрему педагогічну проблему досить різнобічно досліджували С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Беспалько, І. Дрига, М. Заволока, Б. Полозов, Д. Полторак, В. Попов, Л. Прессман та ін. У їх працях були детально розроблені дидактичні та методичні підходи до застосування технічних засобів навчання у різних шкільних предметах.

Особливості застосування ТЗН у навчально-пізнавальному процесі сучасної школи вивчали Е. Виштинський, В. Гриценко, А. Дьомушкін, Г. Олександров, Л. Ісакова, А. Кириллов, А. Кривошеев, А. Савельєв та інші.

Водночас змістовий компонент та функціональні можливості використання телевізійних передач у системі загальної освіти залишаються практично не дослідженими в науково-методичній літературі.

**Мета статті** – проаналізувати особливості використання навчальних телевізійних передач, як окремого виду технічних засобів навчання, у процесі викладання суспільствознавства у загальноосвітніх закладах України у 70-ті роки ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу.** Активне використання технічних засобів навчання (ТЗН) в українській школі розпочинається у 50–60-х роках ХХ ст. До них відносили сукупність технічних пристроїв, що застосовувалися у навчально-виховному процесі для пред'явлення та обробки інформації з метою її оптимізації. ТЗН поєднували два поняття: технічні пристрої

(апаратура) і дидактичні засоби навчання (носії інформації), які за допомогою цих пристроїв відтворюються [1, 17].

У методичній літературі того часу відзначалося, що ефективність навчального процесу значно зростає, якщо вчитель активно застосовує технічні засоби навчання (кінофільми, діафільми, грамзаписи, магнітофон). Крім того, ТЗН не лише збагачували застосування певного методу, а й створювали на уроках атмосферу сучасної технічної культури [3, 12].

На початку 70-х років у зв'язку з покращанням матеріального становища шкіл та можливістю масового доступу населення до системи телебачення починається активне використання телевізійних каналів у навчальному процесі.

У постанові ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 1972 р. «Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді і подальшого розвитку загальноосвітньої школи» зверталася окрема увага на більш ефективне використання технічних засобів навчання і в тому числі телебачення [4, 88].

На виконання цього рішення Головна редакція навчальних та науково-популярних програм Центрального телебачення спільно із Московським міським інститутом удосконалення вчителів підготували навчальні телевізійні передачі із суспільствознавства, які мали транслюватися під час уроків та у позаурочний час.

Телепередачі, підготовлені для роботи на уроці, відповідали за своїм змістом шкільній програмі із суспільствознавства, а телепередачі, передбачені для перегляду в позаурочний час, поглиблювали зміст окремих тем програми. Ефективність цього засобу навчання багато в чому залежала від уміння вчителя включити телепередачу в пізнавальний процес: продумати структуру уроку, чітко визначити завдання учням, методи закріплення матеріалу, зв'язок даного уроку з формами роботи над усією темою в цілому [7, 65].

У 1976–1977 навчальному році планувалося випустити в ефір 103 навчальні телепередачі, із них 26 – з історії, суспільствознавства та основ радянської держави і права [2, 4].

Телепередачі із суспільствознавства не були простою ілюстрацією до уроку, а давали учням загальні уявлення про розвиток природи і суспільства, сприяли поєднанню теоретичних проблем із практикою життя. Завдяки їм поглиблювалися міжпредметні зв'язки, забезпечувалося комплексне

вивчення явищ і подій. Ось як, наприклад, описувався зміст телепередачі з теми «Матерія та форми її існування» у методичних матеріалах «Навчальні телевізійні передачі для учнів загальноосвітніх шкіл на 1976–1977 навчальний рік»: «Будуть використані найновіші дані природничих і суспільних наук – фізики, хімії, біології, історії та ін. Будуть використані фрагменти науково-популярного кінофільму “Матерія та форми її існування”. В кінці уроку вчитель повинен з’ясувати з десятикласниками:

1. Що таке матерія? Визначення матерії.
2. Основні форми руху матерії. В якому зв’язку вони знаходяться?

Удома учням можна запропонувати підібрати наукові докази матеріальної єдності світу, вічності й безкінечності матерії» [2, 11].

Завдяки навчальним телетрансляціям забезпечувалася індивідуалізація навчально-виховного процесу з урахуванням рівня підготовленості, здібностей, інтересів і потреб учнів. Передбачалося, що під час перегляду передачі вчитель мав спостерігати за сприйняттям матеріалу школярами, надавати допомогу тим учням, які не справлялися із поставленими завданнями [5, 88].

Під час передачі кожен учень самостійно повинен був записувати приклади та складати план. Удома, після читання параграфа підручника, школяр доповнював матеріал уроку. У підсумку учні мали індивідуальні розгорнуті плани або конспекти з вивченої теми [6, 76].

Навчальні телепередачі позитивно впливали на характер пізнавальних процесів у школярів, сприяли зростанню самостійності і творчості в їх діяльності. Це насамперед забезпечувалося системним поєднанням слова і зображення у процесі навчання. Адже структурно телеурок поділявся на 3 частини: підготовку до передачі, її перегляд, заключну частину. При цьому, підготовка до передачі здійснювалася лише через словесне спілкування з теми уроку. Це могла бути бесіда, опитування учнів, пояснення нового матеріалу. Під час перегляду телепередачі вчитель записував на дошці незнайомі слова або поняття. Заключна частина уроку відводилася на закріплення отриманих знань, пояснення незрозумілого матеріалу, перевірку завдань, які були запропоновані до передачі [4, 88].

Крім того, в ефірні трансляції із суспільствознавства включалися телеекскурсії на підприємства. Учні спостерігали за організацією виробництва, ознайомлювалися з такими економічними поняттями, як собівартість, рентабельність, прибуток [6, 75].

Важливим було й те, що такі телеуроки сприяли профорієнтаційній роботі серед школярів. Це передусім стосувалося теми «Характер праці при соціалізмі», перегляд якої було заплановано на 12 січня 1976–1977 навчального року. Телепрограма розкривала роль продуктивності праці в розвитку суспільства, з'ясовувалися засоби її підвищення. Десятикласникам пояснювалося, що праця має суспільний характер, передбачає особисту матеріальну зацікавленість виробників у її результаті. На телеекрані учні побачили відомих людей країни, які розповідали про свої професії. Перегляд завершувався зверненням до старшокласників: «В якій галузі народного господарства ви б хотіли працювати?»

На цю ж тему розмова продовжилася на наступному уроці. Для поглиблення телевізійного матеріалу учням було запропоновано знайти в газетах і журналах нариси про передовиків різних галузей народного господарства. При цьому особливу увагу школярі мали звернути на ті професії, які їх найбільше приваблювали [2, 22–23].

Нарешті, передбачалися телепередачі з теоретичних аспектів суспільствознавства, наприклад «Актуальних проблем розвитку суспільних наук» [5, 88]. Перегляд таких тем ставав своєрідним каталізатором для пізнавальної діяльності школярів.

Ще однією позитивною особливістю телевізійних програм із суспільствознавства було те, що вони сприяли мобільності навчального процесу, його динамічному оновленню. Встановлювався постійний день тижня і час передачі. Так, на 1972–1973 навчальний рік трансляції в урочний час здійснювалися у вівторок – на 3-му і 5-му уроках (10 год 40 хв та 12 год 40 хв). У позаурочний час навчальні телевізійні передачі із суспільствознавства подавалися до ефіру у діапазоні з 16 по 18 годину і мали за мету поглиблення і повторення окремих тем [4, 88].

На кожний навчальний рік розроблялася стабільна сітка навчальних телепрограм. Наприклад, у 1976 р. вона була підготовлена науково-дослідною лабораторією навчального телебачення Київського державного педагогічного інституту ім. О. М. Горького і затверджена Міністерством освіти УРСР. У цих методичних матеріалах пропонувалися тематичні плани й анотації до навчальних телевізійних передач на 1976–1977 навчальний рік, у тому числі з історії та суспільствознавства (табл. 1).

Таблиця 1

**Стабільна сітка навчальних телевізійних передач для учнів  
загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1976–1977 н. р. [2, 4]**

Навчальні предмети	№ уроку	Класи	Дати
СЕРЕДА			
Історія та суспільствознавство	4	10	15.IX, 22.IX, 17.XI, 1.XII, 22.XII, 12.I, 9.II, 23.II, 6.IV, 11.V, 18.V

Після телевізійної передачі на наступному уроці вчитель обов'язково повинен був повернутися до переглянутого матеріалу і використати його під час опитування, розповіді або бесіди. Підсумком роботи з кількох телепередач ставав семінар на загальну тему. Під час підготовки до нього діти використовували державні документи, матеріал підручника, зміст телепередач, а також інформацію про діяльність підприємств, з якою вони ознайомилися під час екскурсій [6, 77].

**Висновки.** Здійснений ретроспективний аналіз джерел дає підстави стверджувати, що телепередачі із суспільствознавства для загальноосвітніх шкіл стали найбільш поширеними на початку 70-х років ХХ ст. Цьому сприяло поліпшення матеріальної бази шкіл та можливість масового доступу населення до системи телебачення.

Телепрограми не були простою ілюстрацією до уроку, а давали учням загальні уявлення про розвиток природи і суспільства, сприяли поєднанню теоретичних проблем із практикою життя. Завдяки їм поглиблювалися міжпредметні зв'язки, забезпечувалося комплексне вивчення явищ і подій. Навчальні телепередачі позитивно впливали на характер пізнавальних процесів у школярів, сприяли зростанню самостійності і творчості в їх діяльності. Ще однією позитивною особливістю телевізійних програм із суспільствознавства було те, що вони виступали важливим засобом поліпшення мобільності навчального процесу, його постійного і динамічного оновлення.

Подальшого вивчення потребує проблема підготовки вчителів до використання навчальних телепередач із суспільствознавства у досліджуваний період.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Коджаспирова Г. М. Технические средства обучения и методика их использования : учеб. пособ. [для студ. высш. пед. учеб. завед.] / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. – М. : Академия, 2002. – 256 с.
2. Навчальні телевізійні передачі для учнів загальноосвітніх шкіл на 1976/1977

навчальний рік. (Методичні матеріали до передач з історії та суспільствознавства, основ Радянської держави і права, української мови і літератури, російської мови і літератури, фізики). – К. : Житомирська обласна друкарня, 1976. – 114 с.

3. Требования к современному уроку : метод. указания / [сост. : М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер]. – М. : МГОНО, МГИУУ, 1969. – 14 с.

4. Учебные телевизионные и радиопередачи по истории и обществоведению на 1972/73 учебный год // Преподавание истории в школе. – 1972. – № 5. – С. 88–90.

5. Учебные телевизионные и радиопередачи по истории и обществоведению на 1973/74 учебный год // Преподавание истории в школе. – 1973. – № 4. – С. 88–92.

6. Учебные телевизионные передачи по обществоведению и истории на II полугодие 1973/74 учебного года // Преподавание истории в школе. – 1974. – № 1. – С. 75–83.

7. Учебные телевизионные передачи по истории и обществоведению на 1974/75 учебный год // Преподавание истории в школе. – 1974. – № 5. – С. 65–69.

### РЕЗЮМЕ

**Н. В. Ярош.** Использование учебных телевизионных передач в процессе преподавания обществоведения в общеобразовательных школах Украины (70-е годы XX века).

*В статье совершен анализ особенностей использования учебных телевизионных передач в процессе преподавания обществоведения в общеобразовательных заведениях Украины в 70-е годы XX века. Было установлено, что в исследуемый период телевизионные передачи по обществоведению давали ученикам общие представления о развитии природы и общества. Благодаря им углублялись межпредметные связи, обеспечивалось комплексное изучение явлений и событий. Учебные телепередачи выступали важным средством улучшения мобильности учебного процесса, его постоянного и динамичного обновления.*

**Ключевые слова:** технические средства обучения, учебные телепередачи, обществоведение, общеобразовательная школа.

### SUMMARY

**N. Yarosh.** The use of the educational TV programs in the process of teaching of social science in secondary schools in Ukraine (70-ies of XX century).

*The article is devoted to the analysis of features of using of the educational TV programs in the process of teaching of social science in Ukrainian schools in 70-ies of XX century. It was found that in an investigated period the TV programs of social science gave to the students the general pictures of development of nature and society. Intersubject copulas deepened due to them, the complex study of the phenomena and events was provided. Educational TV-programs came forward the important mean of improvement of mobility of the educational process, its permanent and dynamic update.*

**Key words:** hardwares of teaching, educational TV-programs, social science, secondary school.

## РОЗДІЛ II. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 372.013.(73)

**Ю. С. Безух**

Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького

### СТАН СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В США

*У статті досліджено сучасне становище початкової освіти в США, роль держави у розвитку та вдосконаленні освіти для молодших школярів, виявлено основні переваги та недоліки освітніх стандартів, курикулуму, тестування знань дітей, використання інноваційних технологій, мережі Інтернет. Досліджено деякі аспекти освіти дітей з особливими потребами та дітей іммігрантів.*

**Ключові слова:** початкова освіта, освітні стандарти, курикулум, початкова школа, молодший школяр.

**Постановка проблеми.** Відомо, що Сполучені Штати Америки є передовою країною не тільки в економічній та політичних галузях, а й у освітній. Багато країн, а Україна входить до їх переліку, потроху переймають особливості їхньої системи освіти, організацію та впорядкування. Перед тим як перейняти зарубіжний досвід, нам потрібно чітко дослідити та виявити основні закономірності та логіку побудови американської освіти.

**Аналіз актуальних досліджень.** Загальні питання освіти в США порушували у своїх дослідженнях А. Алексюк, Б. Євтух, О. Сухомлинська. Вітчизняні вчені досліджували окремі аспекти освіти у США: організацію освітнього процесу, форм і методів навчання в контексті сучасних тенденцій змісту освіти у школах США (Г. Воробйов, Б. Вульфсон, А. Джуринський, Б. Євтух, З. Малькова, А. Сбруєва, О. Сухомлинська, В. Чорний та ін.); чинники всебічного виховання особистості (Р. Беланова, В. Жуковський, О. Заболотна, М. Красовецький, Н. Теличко, Н. Чорна); систему та особливості підготовки майбутніх педагогів в університетах США (Я. Гулецька, В. Дікань, І. Пентіна, О. Пономарьова, Р. Роман, Л. Смально, Т. Чуванова та ін.); розвиток педагогічної освіти у США в різні історичні періоди (М. Бургін, Т. Кошманова, О. Ляшенко, Ю. Мілов, Н. Пацевко); сучасні педагогічні технології організації навчання у школах США (К. Волков, О. Лещинський, О. Літвінов, У. Тараненко та ін.). Наше дослідження засвідчило, що в українській педагогіці залишаються недостатньо висвітлені основні аспекти початкової освіти в США.

**Мета статті** – дослідити сучасний стан початкової освіти як початкової ланки виховання особистості в США, її особливості, висвітлити її роль у

загальній середній освіті.

**Виклад основного матеріалу.** У США першим рівнем обов'язкової освіти є початкова освіта (elementary education). Вона існує в початкових школах (elementary schools), до яких зазвичай входять перші п'ять класів та інколи ще й дошкільний навчальний заклад. У деяких таких школах учителі використовують «гнучку систему» (looping system), де один і той самий учитель працює з однією групою учнів протягом двох років.

У Сполучених Штатах Америки діти зазвичай ідуть до школи у 5–6 років. У 2002 році близько 25 мільйонів дітей відвідували початкові школи в США. Через програми «Head Smart» уряд надає освітні можливості дітям із малозабезпечених сімей для того, щоб підготувати їх до навчання в початковій школі. Батьки, які не підпадають під такі державні програми, часто віддають своїх дітей до приватних дошкільних закладів, сподіваючись на підготовку їхніх дітей до навчання у школі. Хоча відвідування школи не є обов'язковим до першого класу, статистичні дані засвідчили, що близько 98% дітей відвідують дошкільні навчальні заклади.

На противагу іншим країнам, Сполучені Штати не мають єдиного та сталого національного курикулуму. Контроль за школами належить штатам, які у свою чергу, надають повноваження місцевим школам щодо вибору доцільної програми.

Головним завданням початкової школи США є забезпечення всіх дітей знаннями з основних предметів: читання, математики, письма. На початку XXI століття у 49 штатах уже з'явилися навчальні стандарти. Недавні дослідження показують, що 87% учителів схвалюють рух за навчальні стандарти як крок у правильному напрямку. Результатом програмних стандартів є більше навантаження та більша вимогливість учителя від учня. Хоча багато вчителів занепокоєні відсутністю ресурсів, потрібних для налагодження стандартів навчальної програми [6].

Особливий вплив на розвиток навчальної програми справило поняття «культурна грамотність» (cultural literacy), прихильником якого був І. Д. Хірч. У 1987 р. у своїй публікації він порушив питання про мінімум, яким повинні володіти діти для того, щоб бути освіченими членами свого суспільства. І. Д. Хірч переконаний у тому, що учень не може успішно пізнавати світ без вивчення основ географії, історії, літератури, політики та демократичних принципів. Також продовжував розвивати схему знань, які повинні здобувати учні, переходячи з класу в клас [3].



Сучасна навчальна програма для початкової школи обумовлена соціальними потребами та політичним впливом. Президент Х. В. Буш підтримав цілі програми «Америка 2000» («America 2000») для американської шкільної освіти, і деякі з цих цілей зробили особливий вплив на програму початкової школи. В основному, цілі програми ставили за мету те, щоб усі учні демонстрували вміння у сфері п'яти предметів: англійська мова, математика, наука, історія, географія. У 1994 році Президент Клінтон провів через Конгрес США декларацію «Цілі 2000. Закон про завдання американської освіти». Законодавча влада надала штатам федеральну фінансову допомогу у створенні власних академічних стандартів та методів оцінювання результатів задекларованих завдань [1; 9].

Програма початкової освіти є динамічною та змінюється відповідно до потреб та умов еволюції й зміни суспільства.

Сполучені Штати Америки перебували в постійних дебатах щодо цілей шкільного навчання з моменту створення державної шкільної системи. Саме такі дебати були причиною постійних реформ та змін. Деякі реформи справили значний вплив на початкову освіту, а деякі не приживалися і швидко зникали. На сьогодні існує низка нагальних питань, які потребують свого вирішення.

Низький рівень навчання учнів убачається як недолік системи освіти, тому головним завданням штатів і виборчих округів було забезпечення рівного доступу до якісного навчання всіх дітей. У 1983 році Національна Комісія з Питань Передової Освіти у країні «Нація в небезпеці» (National Commission on Excellence in Education's A Nation at Risk) окреслила падіння рівня американської освіти. Ця доповідь позначила відродження академічної програми, результатом чого було акцентування на стандартизованому тестуванні й звітності. Положення законопроекту 2001 року «Жодна дитина поза увагою» вимагає від кожного штату запровадити систему звітності, яка допомогла б виявити неякісні школи. За законом також вимагається, щоб усі учні з третього по восьмий клас щорічно проходили тестування з читання та математики. Батьки також можуть за певних умов отримати державну підтримку у забезпеченні додаткового навчання для дітей, які відвідують неякісні школи [5].

Окремою проблемою початкової освіти зі створенням державних шкіл стала імміграція в Сполучених Штатах. Рівень імміграції різко змінився на початку XX століття і продовжує змінюватися з появою в початковій

школі дітей з Південно-Східної Азії, Центральної Америки, Східної Європи. У 1990 році 15% усіх дітей становили афро-американці, 12% – іспанці, 3% – уродженці Азії і 1% – корінні американці. Передбачається, що до 2020 року на п'ять американських дітей припадатиме одна-дві дитини латиноамериканського походження [10].

Варто згадати про дітей нелегальних іммігрантів, частка яких становить 6,8% усіх учнів у початкових школах США. Рівень кількості дітей, які навчаються в початкових класах, нелегальних іммігрантів варіюється по штатах. У п'яти штатах – Аризона, Каліфорнія, Колорадо, Невада, Техас – принаймні один із десяти учнів має нелегальних батьків-іммігрантів [9].

Діти іммігрантів потребують особливої уваги у державних початкових школах. На початку XXI століття укладачі програм для англomовних дітей початкової школи намагаються зосередити увагу на цілісному принципі освіти транскультурних/транснаціональних народів у глобальному контексті [4].

У початковій школі США діти можуть стикатися з випадками жорстокості та вживання наркотиків. Більше ніж половина національних шкіл мають досвід злочинних інцидентів протягом 1996–1997 років, для забезпечення безпеки більшість шкіл почали використовувати металодетектори. Асоціація з питань національної освіти для створення повної безпеки у школах забезпечує інформацією та матеріалами керівників шкіл, учителів та батьків. Питання врегулювання конфліктів і консультації стали частиною програми початкової освіти, прикладом цього є освітня програма DARE.

Важливою проблемою сучасної початкової освіти США є діти, що живуть у бідності. Саме діти з бідних сімей зазнають найбільше труднощів у школі. Найбільш ефективні стратегії навчання бідних дітей вимагають відповідної освіти вчителів, керівників та шкільного персоналу. Зв'язок з батьками має вирішальне значення для успіху дитини в початковій школі. Багато початкових шкіл у Сполучених Штатах складають програми так, щоб заохотити участь батьків дітей до шкільної діяльності.

Сполучені Штати Америки впевнено вступили в інформаційне століття. Комп'ютери є звичайним устаткуванням майже кожної початкової школи, тому шкільні райони запрошують на роботу спеціалістів для навчання дітей з використанням комп'ютерної техніки. Важливість технологій полягає в тому, що вона надає рівний і контрольований доступ

до початкової освіти. Отже, постає питання щодо вільного володіння комп'ютером у школі, контролю за доступом дітей до мережі Інтернет, впливу використання комп'ютера на навчання дітей. Національний стандарт освіти запровадив використання технологій у школах, федеральні кошти були виділені для поширення технологій у класах. Комп'ютери і доступ до Інтернету є важливими чинниками, які допомагають учням навчитися використовувати техніку, але вони мало чого варті, якщо вчителі не знають, як їх можна ефективно використовувати. Для розв'язання цієї проблеми Міністерство освіти США розробило низку програм [6; 7].

Для забезпечення «належної громадської освіти» був розроблений Закон про освіту дітей-інвалідів 1975 року, метою якого є задоволення потреб усіх дітей з особливими потребами. У додатку до цього законопроекту містився перелік положень про потокове влаштування дітей-інвалідів до державних шкіл. Під час виконання положень початкової школи стикаються з проблемами у процесі складання програм і забезпечення зручностей для учнів з фізичними, психічними вадами [2].

Щодо базової навчальної програми, то тут існує багато суперечностей про її доцільність. Використання стандартизованих тестів, на думку деяких освітян, тільки перевантажують програму. Важливість тестів полягає в тому, що вони визначають перелік предметів, які будуть викладатися у школах, фактично створюючи форму національної програми. Учителі, які готують дітей до тестів, залишають поза увагою розвиток здібностей міркування і творчості. Насправді, тести ставлять у невідповідне становище дітей із творчим типом мислення. Таке обмеження відзначила Хільда Таба у 1962 році. Адже деякі стандартизовані тести становлять письмові завдання, які складаються лише з кількох варіантів відповідей [8].

Існують думки, що стандартизовані тести є життєво необхідним інструментом для оцінки ефективності якості навчання у школах. У новішій версії тестів уміщують питання, для відповідей яких потрібні навички мислення високого рівня. Проте лише невелика кількість штатів на сьогодні проводять тестування, що безпосередньо вимірює досягнення учня у засвоєнні державних стандартів.

Результати стандартизованих тестів початкових шкіл друкуються та вносяться до державного реєстру успішності учнів. Штати фінансують Інтернет-сайти, де кожен може знайти результати тестування певної школи. Школи з постійними результатами нижчі за середні, можуть

підпадати під категорію «школа ризику» (at risk school) або зовсім не входити до списку і підлягати повній перевірці.

Комісія Національної оцінки успіху (National Assessment of Education Progress) повинна звітувати про національний рівень успіхів дітей. Якщо порівнювати успіхи білих дітей та дітей з меншин, то існує прірва між ними [7]. Тож, ще однією специфікою освіти в початковій школі є потреба у полікультурному підході до кожного учня та повне стирання расової стереотипності не тільки у дітей, а й передусім у вчителів.

**Висновки.** Отже, в результаті аналізу сучасного стану початкової освіти США ми дійшли таких висновків.

1. На сьогодні початкова освіта в США є доступною кожній дитині, незалежно від її етнічного, економічного та соціального походження, фізичних та психічних характеристик.

2. Початкова освіта перебуває у постійному русі, про що свідчать державні освітні реформи, спрямовані на покращання та вдосконалення якості навчання молодших школярів, створення та впровадження новітніх програм.

3. Становище національних стандартів, навчальних програм, тестів та оцінювання є хитким. Адже в США ще не існує єдиних освітніх стандартів, навчальних програм для початкових шкіл. Повноваження у складанні програм, методик належать безпосередньо школам. Щодо тестування, то вони є дещо обмеженими для перевірки повноцінних знань молодших школярів, у них повністю відсутня можливість для творчої діяльності дитини.

4. Низка питань, пов'язаних із початковою освітою США, свідчать про нагальну потребу полікультурного підходу до навчання молодших школярів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Деніц Т. Реформа норм в американських школах / Т. Деніц // Шкільна освіта в США. США: Суспільство та цінності. Журнал Держдепартаменту США. – Т. 5 : Міжнародні інформаційні програми. – № 2. – С. 9.
2. McCarthy J. Elementary Education – Current Trends [Електронний ресурс] / J. McCarthy, F. Linda. – Режим доступу : <http://education.stateuniversity.com/pages/1948/Elementary-Education-CURRENT-TRENDS.html>.  
Boston : Houghton Mifflin [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ajarnmichael.com/chapter2.pdf>.
3. National Center For Education Statistics. NATIONAL, 2000. The Condition of Education, 2000 [Електронний ресурс]. – Washington, DC : National Center for Education Statistics, 2000. – Режим доступу : <http://www.nasfaa.org/publications/2009/redcondition060209.html>.
4. NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. 1983. A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform [Електронний ресурс]. – Washington, DC : National Commission on Excellence in Education, U.S. Department of Education, 1983. – Режим доступу :

<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED226006.pdf>.

5. Passe J. Elementary School Curriculum [Електронний ресурс] / J. Passe. – Boston : McGraw-Hill. – Режим доступу :

<http://www.answers.com/topic/elementary-education-current-trends>.

6. Reich, Robert B. Standards for What? / Reich, B. Robert // Education Week. – № 20 (41):48. – Р. 6.

7. Taba, Hilda. Curriculum Development: Theory and Practice [Електронний ресурс]. – New York : Harcourt, Brace and World. – Режим доступу :

<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/tabae.pdf>.

8. The Pew Hispanic Center. A Portrait of Unauthorized Immigrants in the United States. – 2009. – 14 April. – Р. 9.

9. U.S. Census Bureau. A New Minority // Education Week. – 2000. – V. 20. – № 4. – Р. 36.

10. Wikipedia [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

[http://en.wikipedia.org/wiki/Elementary\\_school#United\\_States](http://en.wikipedia.org/wiki/Elementary_school#United_States).

### РЕЗЮМЕ

**Ю. С. Безух.** Состояние современной начальной школы в США.

*В статье исследовано современное положение начального образования в США, роль государства в развитии и усовершенствовании образования для младших школьников, определены основные преимущества и недостатки образовательных стандартов, курикулума, тестирования знаний детей, использования инновационных технологий, сети Интернет. Исследовано некоторые аспекты образования детей с особыми потребностями и детей иммигрантов.*

**Ключевые слова:** начальное образование, образовательные стандарты, курикулум, начальная школа, младший школьник.

### SUMMARY

**Y. Bezukh.** Situation of modern elementary education in USA.

*The article deals with the investigation of modern situation of elementary education in USA, the country's role in the progress and development of education for elementary school children, main advantages and disadvantages of educational standards, testing, the application of innovative technologies and internet were found. Some aspects of education of disabled children and children of immigrants were examined.*

**Key words:** elementary education, educational standards, curriculum, elementary school, junior.

УДК 37.014.3:373.5.005.3(73)

**М. А. Бойченко**

Сумський державний педагогічний  
університет ім. А. С. Макаренка

### СИСТЕМНИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІННІ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ: ДОСВІД ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЗАГАЛЬНОШКІЛЬНОЇ РЕФОРМИ В США

*У статті здійснено аналіз концептуальних засад, цільових, процесуальних, змістових характеристик та результатів запровадження загальношкільної реформи в американських навчальних закладах. Доведено необхідність цілісного реформування всіх аспектів діяльності школи на основі системного підходу з метою підвищення її ефективності.*

**Ключові слова:** експертна команда, ефективність, загальношкільна реформа, освітня стратегія, реформаційна програма, системний підхід, управління навчальним закладом, школа.

**Постановка проблеми.** Підвищення ефективності діяльності вітчизняних шкіл посідає пріоритетне місце серед питань, пов'язаних із

модернізацією освітньої системи в сучасних умовах інтеграції України до світового та європейського освітніх просторів. Нині фрагментарний підхід до здійснення освітніх реформ зазнає дедалі більш гострої критики з боку науковців, які натомість пропонують перейти до системних змін, що дозволять не тільки визначити шляхи, методи та засоби розв'язання проблеми, але й передбачити та теоретично скоригувати одержані результати.

У цьому контексті доцільним убачається вивчення досвіду запровадження загальношкільної реформи у США як одного з найбільш яскравих прикладів реалізації системних змін, що передбачають відхід від традиційної побудови американської освіти як «організованої анархії» та створення такої освітньої структури, де зростання системності впливів за рахунок єдиноспрямованої дії всіх учасників освітнього процесу забезпечить покращання результативності системи, насамперед якості викладання та навчання.

**Аналіз актуальних досліджень.** Незважаючи на той факт, що питання реформування управління освітою США висвітлено у працях таких вітчизняних і російських науковців, як Ю. Алфьоров, І. Ветров, Б. Вульфсон, О. Джуринський, В. Жуковський, К. Корсак, М. Красовицький, О. Літвінов, О. Локшина, З. Малькова, М. Нікітін, І. Радіонова, А. Сбруєва, М. Шутова та ін., а питання запровадження системного підходу в управлінні навчальними закладами розкрили такі теоретики-управлінці, як Г. Єльнікова, О. Козлова, Ю. Конаржевський, В. Луговий, В. Маслов, В. Пікельна, Є. Хриков та ін., цілісного аналізу запровадження системних змін в управлінні американськими школами поки що здійснено не було.

**Мета статті** – проаналізувати особливості запровадження загальношкільної реформи в американських навчальних закладах на основі системного підходу.

**Виклад основного матеріалу.** Загальношкільна реформа, розпочата у 1991 році в межах федеральної ініціативи президента Дж. Буша – освітньої стратегії «Америка – 2000», передбачала вдосконалення всіх аспектів діяльності навчальних закладів під наглядом експертних команд. У цьому році була створена «Корпорація розвитку американських шкіл нового типу» (New American Schools Development Corporation (NASDC)) – неприбуткова приватна організація, що регулює діяльність експертних команд, за допомогою яких початкові та середні школи мають

перетворитися на «заклади, що надають високоякісні освітні послуги» через запровадження загальношкільних реформаційних програм [1, 3].

В основу створення загальношкільних програм покладено твердження про те, що всі школи з високими якісними показниками діяльності фактично мають уніфіковану програму розвитку, що дозволяє педагогічному персоналу якнайкраще розкрити свої можливості під час виконання службових обов'язків і відповідно до цього покращити якість викладання для всіх учнів. Найкращим стимулом до запровадження неуспішними навчальними закладами загальношкільної реформи є, на думку представників NASDC, створення науково-дослідницькими організаціями (експертними командами) таких реформаційних проектів, які б було легко адаптувати представникам різних громад у межах усієї країни [1, 3]. Загальношкільна програма, згідно з визначенням американського дослідника Т. Гленнана, становить «візуалізацію концепції діяльності школи, її місії та цілей; керівництво навчальними програмами; засіб відбору та соціалізації працівників; установлення вимог до навчальної діяльності та звітності за її результати» [4, 11].

Слід наголосити на тому, що стратегія загальношкільної реформи, заснована на засадах системного підходу, мала низку докорінних відмінностей порівняно з іншими освітніми реформами, запровадженими протягом 80–90-х років XX ст. – на початку XXI ст.

Порівняльна характеристика загальношкільної і традиційної стратегій освітніх реформ подана в табл. 1.

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика загальношкільної і традиційної стратегій освітніх реформ**

<b>Елементи реформи</b>	<b>Загальношкільна освітня реформа</b>	<b>Традиційні освітні реформи</b>
1. Розробка стратегії реформування навчального закладу	Початковий етап – вибір реформаційної програми, яка згодом може коригуватися відповідно до умов конкретного закладу. Необхідні високі стандарти для всіх учнів	Стратегія реформування конкретного закладу не потрібна. Удосконалення окремих аспектів діяльності навчального закладу здійснюється в межах освітніх реформ вищого рівня
2. Об'єкт реформаційних перетворень	Заклад у цілому. Вдосконалення всіх аспектів діяльності школи	Удосконалення окремих аспектів діяльності школи, наприклад управлінського (у випадку із SBM)
3. Тривалість реформи	Етап інтенсивного запровадження триває 2–3 роки, потім реформа триває	Час не визначений

4. Надання методичної допомоги	На початковому етапі допомогу надають експертні команди. Джерела допомоги в подальшому обираються школами	Немає єдиного шаблону. Найчастіше допомогу надають навчальні округи чи місцеві педагогічні коледжі
5. Надання матеріалів курикулуму	Залежить від експертної команди: від детальної розробки курикулуму експертними командами до використання готових матеріалів	Немає єдиного шаблону. Найчастіше матеріали надаються навчальними округами чи місцевими педагогічними коледжами
6. Концепція професійного розвитку вчителів	Професійний розвиток учителів є невід'ємною частиною загальношкільної програми. Часто здійснюється через інноваційні освітні мережі	Уважається індивідуальною справою кожного вчителя. Часто здійснюється в межах освітньої політики навчального округу
7. Організація роботи персоналу	Невід'ємна частина програми. Передбачені зміни в управлінні закладом та організації його діяльності з урахуванням вимог реформаційної програми	Здійснюється в межах освітньої політики навчального округу
8. Вимірювання прогресу реформи	Критерії успіху та строки запровадження реформи встановлюються експертними командами або школами під керівництвом цих команд	Не стало достатньо поширеним

Отже, головними відмінностями загальношкільної стратегії реформи від традиційної є цілісність першої, а також активна участь зовнішніх агентів змін (експертних команд), що надають всебічну підтримку педагогічному персоналу у вдосконаленні діяльності навчального закладу, тобто реалізації реформи «вниз», та залучення фінансових ресурсів приватного сектора.

Вихідні принципи концепції NAS відображено в табл. 2.

Таблиця 2

**Принципи запровадження загальношкільної реформи  
в нових американських школах [3]**

<b>Принципи</b>	<b>Характеристика</b>
<i>Залучення приватного сектора до фінансування</i>	Початковий план передбачав фінансування реформи з приватних джерел, без федеральної чи місцевої фінансової підтримки. Однак у подальшому роль федерального уряду у цьому процесі збільшилася
<i>Реформування закладу в цілому</i>	Програми мали бути спрямовані на вдосконалення діяльності всієї школи. Адаптація у школах когерентної, взаємопов'язаної та взаємодоповняльної системи дій мала стати антитезою до фрагментарних реформаційних програм, що часто зустрічаються у школах. Крім того, загальношкільна стратегія передбачала єдині вимоги до навчання, без запровадження спеціальних програм для різних категорій учнів



<i>Адаптивність програм</i>	Загальношкільні програми не вимагали точного копіювання школами реформаційних проектів, навпаки, школи повинні були адаптувати зазначені програми з урахуванням місцевих умов та створити на цьому підґрунті успішні школи
<i>Діяльність експертних команд</i>	За концепцією NAS передбачалося створення експертними командами інноваційних програм та їх апробація в конкретних школах з наступним запровадженням цих програм в інших школах у межах усієї країни. На початковому етапі запровадження загальношкільної реформи було відібрано 11 команд, що здебільшого представляли університети та інші науково-дослідницькі організації. Винятком стала приватна компанія та два методичних центри навчальних округів
<i>Багатогранність програм</i>	У випадку з NAS не могло бути єдиного найкращого варіанта загальношкільної програми, залежно від особливостей шкільного середовища та потреб навчального закладу програми могли бути видозмінені
<i>Фінансова доступність програм</i>	Якщо початковий етап запровадження загальношкільної програми вимагав значних інвестицій, то фінансові витрати протягом наступних етапів не мали перевищувати витрати подібних традиційних шкіл

Для успішного запровадження освітньої реформи на рівні навчального закладу необхідно, згідно з М. МакЛафлін, забезпечення школами таких умов:

1) активна участь і підтримка місцевої реформи органами управління навчального округу, що включає усунення цілей та ініціатив, які суперечать освітній політиці навчального закладу;

2) фінансова підтримка місцевих освітніх ініціатив;

3) розуміння всіма учасниками процесу ухвалення управлінських рішень та агентами запровадження реформи необхідності підтримки належного рівня комунікації;

4) особлива увага до запровадження реформи та сприяння цьому процесові [6].

Підтримка загальношкільної реформи з боку всіх учасників процесу ухвалення управлінських рішень може бути забезпечена так:

- здійснення професійного розвитку вчителів у межах вимог інноваційної загальношкільної програми, що також включає методичну допомогу під час проведення навчальних занять;

- відвідування вчителями занять, що проводять педагоги у школах, де вже запроваджені подібні реформаційні програми;

- участь в ухваленні управлінських рішень щодо загальношкільної програми та регулярне відвідування зборів, присвячених вирішенню

практичних питань, що виникають у процесі її запровадження;

- детальна розробка методичного забезпечення програми в умовах конкретного навчального закладу [6].

Системний підхід в управлінні навчальними закладами передбачає врахування всіх чинників впливу на процес ухвалення рішень – як зовнішніх, так і внутрішніх. Зважаючи на залежність втілення загальношкільної реформаційної стратегії від значної кількості зовнішніх та внутрішніх умов, розглянемо їх докладніше.

**1. Наявність узгодженої, зрозумілої та змістовної реформаційної програми і відповідна методична підтримка експертними командами.** Для забезпечення покращання навчальних досягнень учнів кожна експертна команда розробляє свою «теорію діяльності», при цьому встановлюються зв'язки між елементами програми та навчальними досягненнями учнів. У різних програмах варіюється зміст та обсяги інформації щодо організації діяльності школи та управління нею, а також необхідних методичних матеріалів та стратегій професійного розвитку вчителів. Утілення реформаційних програм залежить, на думку дослідників М. Берендса, С. Кірбі та С. Нафтела [1; 5], як від специфіки самої програми, так і від здатності експертної команди чітко роз'яснити її сутність та видів допомоги, що надається протягом її запровадження.

**2. Ефективність процесу вибору навчальним закладом реформаційної програми з урахуванням позиції вчителів.** Від того, наскільки свідомо обирається закладом реформаційна програма (що передбачає насамперед поінформованість учителів), залежить успішність її втілення. Якщо школа (зокрема педагогічний персонал) була примушена адаптувати реформаційну програму без адекватної оцінки своїх потреб, то не викликає заперечення той факт, що вчителі у такому випадку будуть протистояти залученню до виконання передбачених програмою функцій.

**3. Готовність шкіл до реформаційних змін (участь в освітніх реформах у минулому, стиль керівництва директора школи, готовність учителів).** На думку дослідників, ті навчальні заклади, що показують готовність до змін та брали участь у реформах у минулому, мають більше шансів на успішне запровадження загальношкільної реформи. Однак, якщо у школі вже були неодноразові спроби реформування певних аспектів її діяльності (наприклад у межах освітньої політики штату чи навчального округу), здатність шкіл до запровадження реформи у цьому випадку

значно зменшується, адже це вимагає додаткового часу та зусиль педагогічного персоналу [1].

Запровадження реформи значною мірою залежить від впливу керівника навчального закладу на процес ухвалення управлінських рішень. Дослідники одностайні у думці про те, що ступінь запровадження реформи варіюється в різних школах залежно від діяльності директорів. Однак водночас вони наголошують на тому, що директор не справляє прямого впливу на цей процес, швидше керівник закладу сприяє процесу змін (наприклад забезпечує залучення до школи необхідних для здійснення інновацій ресурсів та надає підтримку вчителям на шляху запровадження реформи).

**4. Специфічний демографічний склад школи, її структура та психологічний клімат.** Адаптація в навчальних закладах загальношкільних програм та покращання навчальних досягнень учнів залежать також від структурної характеристики школи (кількість учнів, що належать до етнічних та расових меншин, їх соціально-економічний статус; розмір школи, ступінь (початкова, середня)). Найбільше занепокоєння у дослідників викликає запровадження реформаційних програм у школах, де переважна кількість дітей належить до етнічних чи расових меншин, а також є вихідцями із сімей з низьким соціально-економічним статусом. У таких школах, з одного боку, може бракувати достатньої кількості необхідних для реалізації програми ресурсів, а з другого – такі учні зазвичай мають нижчий рівень очікувань та зацікавленості в навчанні.

**5. Вплив навчального округу на запровадження загальношкільної реформи.** Навчальні округи можуть сприяти запровадженню реформаційних програм у школах та навіть стимулювати цей процес через надання навчальним закладам необхідної фінансової підтримки та внесення змін в освітню політику навчальних округів щодо нових американських шкіл. Необхідність запровадження на рівні школи специфічного для конкретної реформаційної програми курикулуму, відповідної методичної бази та програм професійного розвитку вимагає від навчальних округів надання школам достатнього рівня автономності.

**6. Вплив інших факторів на запровадження загальношкільної реформи.** Серед інших факторів впливу на запровадження реформаційних програм у школах дослідники виділяють передусім федеральну фінансову політику: гранти на підтримку загальношкільних програм, гнучкість у

використанні коштів, передбачених соціальною програмою Title I, та стандарто орієнтовану штатову освітню політику. Щодо цього варто зазначити, що показники навчальних досягнень учнів у школах, де запроваджуються загальношкільні програми, повинні відповідати вимогам штатових освітніх стандартів та стандарту орієнтованої звітності.

Зважаючи на динамічність процесу запровадження освітньої реформи, об'єктивна оцінка її результатів можлива тільки після проходження всіх стадій її запровадження. Зазначений феномен можна пояснити як змінюваною природою інновацій, так і циклами політичної зацікавленості у проведенні реформи та її підтримки, що змінюються залежно від позиції освітніх лідерів, конкуренції на ринку освітніх послуг та фінансових можливостей навчального закладу.

Тому для успішного запровадження загальношкільної реформи та досягнення її головної мети – удосконалення всіх аспектів діяльності школи та одержання високих навчальних результатів усіх категорій учнів – проведення зазначеної реформи було заплановано Корпорацією NASDC у кілька етапів:

- 1) *конкурсний етап* (відбір експертних команд);
- 2) *етап розробки стратегії реформування навчального закладу* (коригування реформаційних програм з урахуванням особливостей навчальних закладів, в яких мала бути запроваджена реформа);
- 3) *демонстраційний етап* (упровадження загальношкільних програм в окремих школах);
- 4) *етап розповсюдження* загальношкільних програм у межах усієї країни.

Корпорація NASDC із шестисот претендентів обрала 11 експертних команд, чиї програми найбільше відповідали вимогам до запровадження загальношкільної реформи. Головними вимогами Корпорації NASDC до загальношкільних програм стали: 1) інноваційність реформаційних програм; 2) орієнтованість програми на роботу з різними категоріями учнів (програми, спрямовані на роботу з якоюсь окремою категорією учнів, не розглядалися); 3) відсутність спрямованості на створення «ідеальних шкіл», універсальність програм для застосування в різних місцевих умовах; 4) фінансова доступність (витрати на роботу шкіл, що працюють за новими програмами, повинні залишатися на рівні відповідних традиційних закладів); 5) потенціал для широкомасштабного застосування програми у школах у межах усієї країни [3].

Протягом 1992 року експертні команди мали доповнити проекти реформаційних програм супровідними методичними матеріалами, а також детально розробити подальші стратегії їх запровадження у школах (наприклад презентації програм у школах, курси професійної перепідготовки вчителів і директорів шкіл, створення шкільних стандартів якості знань та відповідної системи оцінювання тощо). Дослідження діяльності експертних команд протягом етапу розробки стратегії реформування навчальних закладів довело, що більшість команд виконали заплановані завдання, однак ця діяльність вимагала подальшого вдосконалення [2; 4].

Протягом демонстраційного етапу були усунені від надання освітніх послуг ще дві команди, діяльність яких не збігалася з концепцією NASDC. Причиною поразки експертної команди «Громадський навчальний центр» (Community Learning Centre (CLC), Міннесота) став тісний взаємозв'язок із чартерним рухом у межах штату. Розповсюдження загальношкільних програм, згідно із CLC, передбачалося тільки у штаті Міннесота в межах штатових чартерних програм, а не всієї країни, як того вимагала NASDC.

Проаналізувавши особливості запровадження загальношкільної реформи протягом демонстраційного етапу, дослідники дійшли висновку про необхідність підтримки цих реформ з боку навчальних округів, тобто створення «сприятливого для запровадження реформ середовища» [2, 34], що передбачає автономність навчального закладу у вирішенні фінансових та кадрових питань, створенні курикулуму, проведенні професійної підготовки вчителів; високі стандарти та стандарто орієнтовану систему оцінювання, що мають відповідати стандартам загальношкільних програм; значну фінансову підтримку професійного розвитку вчителів і технічну підтримку навчальних закладів; залучення громадськості до освітньої реформи [2].

На початку етапу розповсюдження реформаційних проектів, зважаючи на значні обсяги фінансових витрат, що передбачалися програмами (від 40 до 150 тисяч доларів США на рік протягом трьох років), представники NASDC вирішили зосередити роботу експертних команд у кількох навчальних округах, що мало спростити процес отримання школами фінансової допомоги від NASDC. Близько 20 навчальних округів отримали пропозиції запровадити у своїх школах загальношкільні програми будь-якої з ліцензованих експертних команд (на вибір округу). Округи, що погодилися приєднатися до загальношкільної реформи, мали кілька спільних ознак: 1) усі зазначені округи підпорядковувалися штатам, що вже запровадили або

знаходилися на шляху запровадження високих стандартів та стандартно орієнтованої звітності, що вимагали від навчальних округів покращання результатів навчальних досягнень учнів та в разі невдачі мали потрапити в розряд неуспішних навчальних округів; 2) більшість з округів обслуговували учнів з низьким соціально-економічним статусом та мали значну кількість шкіл, що отримували додаткове фінансування в межах федеральної програми соціальної допомоги Title I.

Значні зміни у фінансуванні загальношкільних реформ відбулися з прийняттям у 1997 році федеральної ініціативи «Програма демонстрації загальношкільної реформи» (Comprehensive School Reform Demonstration Program (CSRД)). Зазначена ініціатива передбачала виділення 145 мільйонів доларів США на допомогу школам у запровадженні загальношкільних реформаційних програм, що мали бути науково обґрунтованими та ефективними [5].

Прийняття федеральної програми допомоги новим американським школам CSRД зумовило зменшення необхідності у підтримці NASDC. Хоча на початку своєї діяльності ця Корпорація передбачала припинення своєї діяльності у 1998 році, зважаючи на нові обставини, NASDC змінила формат своєї діяльності. На сучасному етапі реформи ця діяльність передбачає досягнення таких цілей: 1) забезпечення якості реформаційних підходів, продуктів та послуг; 2) створення та підтримка сприятливих для реалізації реформ середовищ; 3) ознайомлення шкіл з новітніми науковими дослідженнями та методичними розробками; 4) оприлюднення результатів загальношкільної реформи та пов'язаних з цією проблемою наукових досліджень [1].

Дослідження програм, що були успішно запроваджені у школах, свідчить про покращання результатів навчальної діяльності учнів. Водночас деякі загальношкільні програми виявилися непридатними для системних змін у діяльності навчальних закладів.

Значним здобутком загальношкільної реформи стало залучення вчителів та директорів шкіл до участі в національних та міжнародних освітніх мережах, де вони отримали можливість обмінюватися інноваційним досвідом у запровадженні різноманітних реформаційних загальношкільних програм. Таке спілкування, на думку дослідників, робить педагогів більш відкритими до змін.

**Висновки.** Аналіз концептуальних засад, цільових, процесуальних,

змістових характеристик та результатів запровадження загальношкільної реформи в американських навчальних закладах свідчить про ефективність застосування системного підходу, що передбачає цілісність реформаційної стратегії, спрямованість на реформування всіх аспектів діяльності навчального закладу.

Заперечуючи механічне перенесення американського реформаційного досвіду на український ґрунт, відзначимо необхідність саме системних перетворень в управлінні вітчизняними навчальними закладами.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Berends M. Facing the Challenges of Whole-School Reform : New American Schools After a Decade [Electronic resource] / M. Berends, S. Bodilly, S. Kirby. – RAND Corporation, 2002. – 226 p. – URL : [www.rand.org/pubs/monograph\\_reports/MR1498](http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1498).
2. Bodilly S. New American Schools' concept of break the mold designs : How designs evolved and why / S. Bodilly. – Santa Monica, CA : RAND Corporation, 2001. – 139 p.
3. Designs for a new generation of American Schools : Request for proposals / New American Schools Development Corporation. – Arlington, VA, 1991. – 78 p.
4. Glennan T. New American Schools after six years / T. Glennan. – Santa Monica, CA : RAND Corporation, 1998. – 105 p.
5. Kirby S. Implementation in the longitudinal sample of New American Schools : Four years into scale-up / S. Kirby, M. Berends, S. Naftel. – Santa Monica, CA : RAND Corporation, 2001. – 119 p.
6. McLaughlin M. The RAND Change Agent Study revisited : Macro perspective and micro realities / M. McLaughlin // Educational researcher. – 1997. – Vol. 19. – № 9. – P. 11–16.

### РЕЗЮМЕ

**М. А. Бойченко.** Системный подход в управлении учебными заведениями: опыт внедрения общешкольной реформы в США.

*В статье проанализированы концептуальные основы, целевые, процессуальные, содержательные характеристики и результаты внедрения общешкольной реформы в американских учебных заведениях. Доказана необходимость целостного реформирования всех аспектов деятельности школы на основе системного подхода с целью повышения её эффективности.*

**Ключевые слова:** экспертная команда, эффективность, общешкольная реформа, образовательная стратегия, реформационная программа, системный подход, управление учебным заведением, школа.

### SUMMARY

**M. Boichenko.** Systemic approach in the management of educational establishments: the experience of the whole-school reform in the USA.

*In the article the conceptual basis, aims, process, content characteristics and the results of the whole-school reform in the American educational establishments are analyzed. The necessity of the integrated reforming of all the aspects of the school activity on the basis of the systemic approach aimed at the increasing of its effectiveness is proved.*

**Key words:** design team, effectiveness, whole-school design, education strategy, reforming program, systemic approach, management of the educational establishment, school.

УДК 373.5.005.591.4(73)

**М. В. Босенко**

Луганський національний  
університет імені Тараса Шевченка

## **ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ РЕФОРМ В УНІВЕРСИТЕТСЬКУ ОСВІТУ КРАЇН СНД**

*У статті розглянуті особливості впровадження реформ у вищу освіту Росії, Грузії, Казахстану та Білорусі на тлі приєднання до Болонського процесу. Охарактеризовані головні розбіжності між вищою освітою країн СНД та системою вищої освіти європейських країн. Автором підкреслено значення реформування з метою підвищення якості вищої освіти.*

**Ключові слова:** *якість освіти, Болонських процес, міжнародні програми, міжнародні обміни.*

**Постановка проблеми.** Початок ХХІ сторіччя ознаменувався зростанням уваги суспільства до вищої освіти, модернізація якої стала об'єктивною необхідністю. Вища освіта в цивілізованому світі є не просто засобом задоволення фахових потреб особистості, вона в значній мірі є духовною необхідністю суспільства. Саме тому виникла та існує в суспільстві потреба якісної освіти.

Наприкінці ХХ століття в Європі гостро постало питання конкуренції з боку США та Японії на ринку університетської освіти, ринку, який тривалий час вважався невідривно пов'язаним із кращими Європейськими університетами. Саме тому в 1988 році була підписана Велика Хартія Університетів у м. Болонна (Італія), що стало першим кроком до Болонського процесу.

Болонський процес, перш за все, мав на меті модернізувати вищу освіту країн Європи, зробити її більш конкурентоспроможною. Болонський процес охопив країни Західної та Центральної Європи, і на початку ХХІ століття до нього почали приєднуватися пострадянські країни Східної Європи. Процес інтегрування пострадянських країн до Болонської системи ще не закінчився. В різних країнах колишнього СРСР процеси упровадження реформ в університетську освіту йдуть з різною інтенсивністю [1].

Вивчення особливостей інтегрування вищої освіти пострадянських країн до Болонського процесу має практичне значення та є **актуальним**, оскільки в самій Україні ще не завершилися подібні процеси прилаштування вітчизняної вищої освіти до вимог Болонського процесу. Вивчення досвіду країн, котрі мають подібні системи вищої освіти, може надати можливість поліпшити процеси інтеграції української вищої школи в європейську систему вищої освіти.



Ми вивчили досвід реформування систем вищої освіти чотирьох країн колишнього СРСР, що знаходяться на різних етапах реформування вищої освіти: Російської Федерації, Грузії, Казахстану та Білорусі. Кожна з цих країн обрала свій шлях реформування вищої освіти, який відповідав рівню демократизації суспільства та відкритості світу.

**Аналіз актуальних досліджень.** Різні аспекти якості вищої освіти країн СНД проаналізовані такими вченими як В. І. Батюшко, М. Д. Бершадська, О. Г. Гохман, В. І. Добренкова, А. І. Жук, В. І. Жуков. Так, вітчизняний дослідник історії педагогічної думки В. С. Курило в своїй монографії зазначає: «Аналіз історії освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону в XX столітті свідчить, що найбільш інтенсивний їх розвиток відбувався під час нестабільного функціонування суспільства, коли виникали можливості багатоваріантного розвитку. Саме така ситуація обумовлювала і висвітлювала об'єктивну потребу в новому типі культури та реформуванні освіти як головному засобі реалізації цих варіантів» [6, 395]. На нашу думку, це узагальнення є характерним для всього освітнього простору колишніх радянських країн.

**Мета статті** – проаналізувати стан якості вищої освіти країн СНД у контексті Болонського процесу.

**Виклад основного матеріалу.** Коли говорять о цілях реформування вищої освіти, передусім мають на увазі не зовнішнє реформування, на кшталт зміни назв вищих учбових закладів та зміну кваліфікації випускника вишу. Реформування вищої освіти повинно змінити зміст вищої освіти. Зміст вищої освіти – обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва. Оскільки перспективи розвитку постійно змінюються, то і зміст вищої освіти теж змінюється разом із суспільством. Процес реформування освітнього простору Європи – процес реформування змісту освіти.

Починаючи з 2003 року представники урядів пострадянських країн підписують Болонську Конвенцію і перетворюють у життя низку методичних та організаційних змін, скерованих на реформування освіти, на перехід на дворівневу освіту. Здійснено ряд заходів із створення національно-правової нормативної бази вищої освіти, які визначили ідеологію реформування всієї освітньої галузі. Під керівництвом національних Міністерств освіти та науки

проведені широкомасштабні експерименти із запровадження положень Болонської Конвенції. Вищі навчальні заклади Росії та Грузії перейшли на Державні стандарти підготовки фахівців з вищою освітою з урахуванням європейського рівня вимог і введення освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» та «магістр».

Навчальні заклади Російської Федерації, Грузії, Казахстану функціонують нині в зоні європейської освіти та науки. Все це вимагає, з одного боку, старанного вивчення та гармонійного адаптування досвіду провідних європейських університетів, а з іншого боку — збереження своїх національних освітніх традицій. Лише Республіка Білорусь ще не приєдналась до Болонської декларації, тому процес реформування вищої освіти в цій країні значно відстає від інших країн СНД.

Росія виступає за збереження інституту докторантури із захистом докторських дисертацій і присвоєнням вченого ступеня «доктор наук» як особливості національної системи підготовки наукових кадрів найвищої кваліфікації. Ця позиція є актуальною і для України, Білорусі, Грузії та Казахстану та інших пострадянських країн, в яких система вищої освіти є майже однаковою [2].

Створення в Європі зони європейської вищої освіти, безумовно, є прогресивним явищем, перебування поза цим простором є алогічним. Але приєднання до Конвенції не повинно зруйнувати наші надбання.

В Росії до сих пір не викристалізувалася єдина думка щодо переходу з 4-рівневої системи вищої освіти на 2-рівневу, щодо механізмів такої перебудови. Чи потрібно перебудовувати всю систему чи лише її якусь частину (наприклад, заклади 1-го і 2-го рівнів акредитації?).

В Грузії, де реформування вищої освіти було більш радикальним, вже позбавились 4-рівневої системи вищої освіти та перейшли на європейський аналог.

Казахстан лише у 2010 році приєднується до Болонської Конвенції, тому такі перетворення у вищій освіті ще не відбулися, хоча і є актуальними. Білорусь — єдина з країн Східної Європи, яка «законсервувала» вищу освіту на рівні радянських часів. Рівень перетворень у системі вищої освіти Білорусі найнижчий з країн СНД.

Втілення Болонської конвенції в пострадянських країнах вимагає значних зусиль та чіткої координації дій органів влади, вищих навчальних закладів та муніципалітетів. У країнах, що розглядаються, ступень

реформованості вищої освіти різна, але в жодній процес реформування ще не закінчений. Актуальними є такі заходи:

1. Переглянути структуру закладів вищої освіти і привести її у відповідність до потреб держав; дати чітке визначення понять «університет», «академія», «інститут», «коледж», «технікум», «училище» та їх підрозділів – «факультет», «відділення», «кафедра», «лабораторія».

2. Проведені останнім часом зміни мережі вищих навчальних закладів, надання багатьом з них статусу університету принизило значення цього типу закладу вищої освіти.

3. Вищі школи Російської Федерації, Казахстану, Грузії, Білорусі мають багаті традиції демократичного управління освітою, які свого часу були закладені у статuti навчальних закладів. Необхідно переглянути устави навчальних закладів і звільнити їх від невластивих нашарувань.

4. В ряді навчальних закладів порушується положення про виборність професорсько-викладацького складу, про терміни переобрання, ігнорується давня традиція про можливість перебування на керівній посаді не більше двох термінів.

5. Освіта є невід'ємною складовою культури суспільства.

6. Вимагає перегляду та удосконалення запропонована останнім часом методика проведення курсових та семестрових екзаменів на засадах Болонської Конвенції.

7. Вимагають також перегляду і приведення у відповідність до реальної дійсності положення про бакалаврат та магістратуру.

8. Необхідно переглянути положення про наукові ступені та вчені звання, замінивши ступінь кандидата наук на докора філософії і перейти на два докторських ступені — доктора філософії та доктора наук.

9. Перехід на європейські норми педагогічного навантаження викладачів [3].

На місце університетів та інших ВНЗ Росії, Грузії, Казахстану, Білорусі серед світових учбових закладів вказують рейтинги університетів. Одним з таких рейтингів є Шанхайський рейтинг, або Академічний рейтинг університетів світу.

Академічний рейтинг університетів світу (англ. ARWU) – складається в інституті вищої освіти Шанхайського університету Цзяо Тун і включає основні вищі навчальні заклади, що ранжуються відповідно до формули, яка враховує:

- випускників-лауреатів Нобелівської або Філдсовської премій (10 відсотків);
- співробітників-лауреатів Нобелівської або Філдсовської премій (20 відсотків);
- «часто цитованих дослідників в 21 категорії» (20 відсотків);
- статті, опубліковані в журналах «Nature» або «Science» (20 відсотків);
- враховує індекси цитування для природних і гуманітарних наук Інституту наукової інформації (англ. Institute for Scientific Information, ISI) Science Citation Index і Social Sciences Citation Index, а також індекси провідних журналів Arts and Humanities Citation Index (20 відсотків);
- розмір цього університету (10 відсотків) [5].

Одержані результати були висвітлені в журналі «The Economist».

Методологія викладена в академічній статті її укладачами С. С. Лю і Ю. Ченг. Вони пояснили, що первинною метою цього рейтингу було бажання «з'ясувати розрив між китайськими університетами і університетами світового класу, зокрема з точки зору академічної і науково-дослідної діяльності».

Результати рейтингу за 2003–2008 рр. доступні в Wikipedia на англomовній сторінці Academic Ranking of World Universities.

З країн СНД в цьому списку є лише університети Російської Федерації. Від Росії – Московський Державний Університет ім. М. Ломоносова:

2004 р. – 66 місце  
2005 р. – 66 місце  
2006 р. – 70 місце  
2007 р. – 76 місце  
2008 р. – 70 місце  
2009 р. – 77 місце  
2010 р. – 74 місце.

Окрім МДУ ім. М. Ломоносова в рейтингу є також Санкт-Петербурзький державний університет, який посідає місце в четвертій сотні [3].

Отже, як ми бачимо, світове наукове товариство не високо оцінює рівень університетів Росії, Грузії, Казахстану та Білорусі.

Одним з найважливіших елементів підвищення рівня якості освіти є розвиток міжнародної діяльності університетів Росії, Грузії, Казахстану та Білорусі.

Мета розвитку міжнародної діяльності – перетворення закордонних

контактів у реальний інструмент вдосконалення якості освіти та нарощення науково-інтелектуального потенціалу ВНЗ, підвищення його конкурентоспроможності в процесі інтеграції національних систем вищої освіти пострадянських країн до єдиного Європейського простору.

Головним завданням міжнародної діяльності є створення ефективної системи міжнародної співпраці шляхом широкого залучення до зарубіжних зв'язків факультетів і кафедр, науково-педагогічних працівників, студентів та аспірантів вищих навчальних закладів пострадянських країн (зокрема Росії, Білорусі, Казахстану, Грузії).

Основними пріоритетами міжнародної діяльності вищих навчальних закладів країн СНД є:

- підвищення якості міжнародного співробітництва в загальній структурі освітніх послуг навчального закладу;

- розширення механізмів та інфраструктури міжнародної діяльності.

Діяльність з розвитку міжнародної співпраці в контексті Болонської декларації необхідно розвивати в таких напрямках:

- співпраця у сфері науково-дослідної роботи;
- міжнародна студентська мобільність і академічні обміни;
- міжнародні зв'язки у сфері експорту освітніх послуг;
- підвищення ефективності міжнародної діяльності.

Найпоширенішими типами міжнародної діяльності університетів є міжнародні обміни та міжнародні програми.

**Висновки.** Міжнародні програми спрямовані на отримання національними вищими навчальними закладами фінансової підтримки. Однією з найпоширеніших є програма Темпус, яка активно впроваджується університетами Росії, Казахстану та Грузії. Лише Білорусь не приєдналася до цієї міжнародної програми [4].

Міжнародні обміни спрямовані на обмін між країнами студентами та викладачами задля покращення рівня освіти та з метою стимулювання міжнародних наукових досліджень. До популярних програм обміну відносять Фонд Фулбрайта та програму Еразмус Мундус. Всі ці програми активно впроваджені в практику багатьох вищих навчальних закладів Росії, Грузії, Казахстані та частково Білорусі [5].

Загалом можна зробити висновок, що динамічні зміни в суспільстві останніх двох десятиліть у повній мірі поставили вимогу часу: змінювати зміст освіти.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Згуровський М. З. Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі [Електронний ресурс] / Згуровський М. З. – Режим доступу : <http://osvita.pedagog.org.ua>.
2. Курило В. С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ столітті / В. С. Курило. – Луганськ : ЛДПУ, 2000. – 460 с.
3. Морозова Т. Освітні стандарти в контексті болонських реформ і можливостей інформатизації / Т. Морозова // Вища школа. – 2005. – № 5. – С. 26–34.
4. Офіційний сайт програми Темпус [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.tempus.org.ua>.
5. Яблонський В. А. Щодо концепції реформування вищої освіти України [Електронний ресурс] / Яблонський В. А. – Режим доступу : <http://www.anvsu.org.ua>.
6. <http://www.fulbright.org.ua>.

### РЕЗЮМЕ

**М. В. Босенко.** Пути внедрения реформ в университетское образование стран СНГ. В статье рассмотрены особенности внедрения реформ в высшее образование России, Грузии, Казахстана и Белоруссии в контексте присоединения к Болонскому процессу. Даны характеристики между высшим образованием стран СНГ и системой высшего образования европейских стран. Автором подчеркнута значение реформирования с целью повышения качества высшего образования.

**Ключевые слова:** качество образования, Болонский процесс, международные программы, международные обмены.

### SUMMARY

**M. Bosenko.** The pathes of introducing reforms in the education of universities of countries CIS.

*The article of explores the peculiarities of higher education reforms' introduction in Russia, Georgia, Kazakhstan and Belarus on the background of the Bologna process joining. The main differences between higher education in the countries of the CIS and European countries are characterized. The author underlines the importance of reforms aimed at better quality of higher education.*

**Key words:** quality of higher education, the Bologna process, international programs, international exchange.

УДК 371.013.74(420)

**К. В. Гаращук**

Житомирський державний університет

### ШКОЛИ-МАЯКИ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМИ БРИТАНСЬКОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано роботу шкіл-маяків, що стали важливим інноваційним компонентом структурної реформи британської середньої освіти кінця ХХ – початку ХХІ ст. З'ясовано функції шкіл-маяків у системі освіти Англії досліджуваного періоду. Доведено, що вивчення досвіду роботи британських інноваційних навчальних закладів і творче його застосування може сприяти успішному входженню України у світовий освітній простір.

**Ключові слова:** освіта, реформування, школа-маяк, педагогічна діяльність, прогресивний педагогічний досвід, структурна інновація.

**Постановка проблеми.** Нині відбувається активна модернізація соціально-економічної, наукової та освітньої галузей України, що має на меті утвердити її на світовій арені як розвинену країну. Потреби в інтеграції

нашої держави в міжнародний економічний простір, реінтеграції у світове культурне середовище зумовлюють необхідність змін у багатьох сферах життя, особливо в освітній.

Пошук шляхів інноваційного розвитку системи національної освіти, переосмислення її змісту, технології діяльності і структури – нагальна потреба доби. Процес поступового входження нашої країни до європейського освітнього простору має позитивно вплинути на якість підготовки не тільки студентів, а й учнів середньої школи, на гармонізацію всіх рівнів освіти взагалі.

Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші властиві сучасній цивілізації ознаки зумовлюють розвиток людини як головну мету, ключовий показник й основний важіль сучасного прогресу, потребу в радикальній модернізації галузі, ставлять перед державою, суспільством завдання забезпечити пріоритетність розвитку освіти й науки, першочерговість розв'язання їх загальних проблем [4, 2].

Згідно з цим документом, стратегічне завдання національної освітньої політики – вихід освіти, здобутої в Україні, на ринок світових освітніх послуг, поглиблення міжнародного співробітництва, розширення участі навчальних закладів, учених, педагогів, учнів, студентів у проектах міжнародних організацій та співтовариств. Одним із шляхів інтеграції вітчизняної освіти в міжнародний освітній простір є глибоке вивчення здобутків освітніх систем зарубіжних країн й творча адаптація цих здобутків до потреб національної системи освіти [4]. Щодо цього плані науковий і практичний інтерес становить вивчення й узагальнення позитивного досвіду розвинених країн світу.

**Аналіз актуальних досліджень.** У контексті вивчення вказаної проблеми доцільним є аналіз інноваційного розвитку сучасної англійської освітньої системи, специфічні риси якої висвітлювалися у працях таких вітчизняних дослідників, як О. Локшина, О. Матвієнко, А. Сбруєва, а також російської компаративістки – К. Бессонової.

**Мета нашої статті** – охарактеризувати діяльність так званих шкіл-маяків, що стали важливим інноваційним структурним компонентом процесу реформування британської системи середньої освіти кінця XX – початку XXI ст.

**Виклад основного матеріалу.** Забезпечення якісної освіти для всіх

учнів – один з основоположних напрямів сучасного реформування середньої освіти розвинених країн. Важливими кроками в реалізації такого завдання стали:

- запровадження високих стандартів якості для забезпечення кожної дитини якісною освітньою пропозицією;
- диверсифікація типів освітніх закладів, що ставить за мету врахування всіх освітніх потреб та гнучке реагування на особливості будь-якого соціального контексту діяльності школи.

Обидві стратегії реформ (стандарто зорієнтована та структурна) найактивніше впроваджувалися протягом останніх десятиліть у Великій Британії. З приходом до влади нелейбористського уряду Т. Блера (з 1997 р.) провідною в реформаційній освітній політиці стала стратегія структурної диверсифікації системи середньої освіти.

На початку XXI ст. систему середньої освіти Англії становили: 1) міські технологічні коледжі (1988 р. засн.); 2) спеціалізовані школи (1993 р. засн.); 3) комунальні школи; 4) фондові школи – статус, наданий лейбористською адміністрацією абсолютній більшості грантових шкіл (раніше – *grant-maintained schools*); 5) добровільно фінансовані та добровільно контрольовані релігійні школи; 6) граматичні школи; 7) середні сучасні школи; 8) міські академії (2001 р. засн.); 9) школи-маяки (1998 р. засн.); 10) центри професійної якості [6, 26].

Частина зі шкіл названих типів були традиційними для англійської системи середньої освіти, починаючи із середини XX ст. (граматичні, сучасні та комунальні), інші з'явилися у кінці 80-х – на початку 90-х років XX ст. Мотивацію диверсифікації освітньої системи можна пояснити щонайменше у трьох вимірах: ідеологічному, соціальному, педагогічному. Так, з точки зору політичної ідеології та соціальної політики, суттєво відрізняється мотивація диверсифікації освітньої системи в контексті консервативної та лейбористської логіки освітніх реформ. Якщо за часів консервативних урядів домінували ринкові мотиви (розвиток конкуренції між навчальними закладами, сприяння пошукам кожною школою своєї ринкової ніші, максимальне задоволення індивідуальних потреб клієнтів, освітніх послуг), то за часів лейбористських урядів поряд із ринковими з'явилися й інші мотиви, зокрема забезпечення рівного доступу та соціальної справедливості в освіті. У кінці 90-х років ідея співпраці, партнерства між навчальними закладами прийшла на зміну конкуренції



між школами, запроваджуваної у 80-х роках консерваторами.

З точки зору теорії освіти сучасні типи шкіл утілюють у життя нову філософію освіти, якісно нові навчальні програми, інноваційні педагогічні технології, спрямовані на модернізацію загальноосвітньої школи, на відхід від моделі одноподібного навчального закладу (*one size fits all*), на створення когорти «першопрохідців», зорієнтованих на виявлення, вивчення, поширення та підтримку прогресивного досвіду ефективної діяльності [9, 2].

Саме така ідея була покладена в основу створення системи шкіл-маяків – навчальних закладів, що демонстрували високі стандарти професійної діяльності та високий рівень готовності слугувати методичними центрами для поширення інноваційних ідей. Перші школи такого типу з'явилися влітку 1998 р. Піком розвитку програми став 2002 рік, коли у країні існувало 1052 інноваційні заклади, провідну роль серед яких відігравали початкові школи (678 закладів), що сприяло запровадженню Національних проектів мовної та числової грамотності. Крім початкових шкіл, статус «маяків» отримали 42 заклади дошкільної освіти, 254 середні загальноосвітні школи, 6 шкіл неповного середнього рівня та 71 спеціалізована школа [7, 119]. Програма розвитку шкіл-маяків підтримувалася на національному рівні до 2004 р., після чого була трансформована у більш досконалу, відому під назвою «Партнерство у здійсненні змін» (*Leading Edge Partnership programme*).

Важливим завданням шкіл-маяків стала регенерація навчальних закладів у соціально-занедбаних районах шляхом підвищення освітніх стандартів, поглиблення педагогічного партнерства між школами, педагогічними колективами, окремими вчителями.

Під час аналізу діяльності шкіл-маяків як інноваційного проекту в межах структурних реформ середньої освіти в Англії в кінці XX – на початку XX ст. ми з'ясуємо організаційні, змістові, процесуальні та результативні аспекти, що визначають сутність цієї новації.

Головні *організаційні принципи* програми створення шкіл-маяків: автономність шкіл та конкурсні засади визначення учасників програми. Школам-учасникам проекту надавався високий ступінь автономності у визначенні сфери своєї діяльності та способів контактів із клієнтами (партнерами). Безумовно, преференції Міністерства освіти і професійних кваліфікацій стали головним чинником під час відбору шкіл, що залучалися до проекту. Ці преференції, у свою чергу, зумовлювалися провідними

тогочасними напрямками освітньої реформи. Так, на початковому етапі програми (1998 р.) абсолютна більшість відібраних для участі у програмі шкіл з-поміж інших напрямів обов'язково надавали пріоритет проблемам методики навчання читання, письма й лічби, а також запровадженню ІКТ у школі. На пізніших етапах розвитку програми до складу преференцій Міністерства освіти і професійних кваліфікацій увійшли також проблеми шкільного лідерства. Надання фінансування школам у межах програми здійснювалося на конкурсних засадах за принципом грантів [9, 2].

Простежимо шлях від звичайної загальноосвітньої школи, що має високі якісні показники, до школи-маяка. У процесі запровадження Програми створення шкіл-маяків Міністерством освіти і професійних кваліфікацій Великої Британії була розроблена процедура звернення навчальних закладів до набуття такого статусу. Вона передбачала три складові:

1. Звернення педагогічного колективу до Міністерства. Провідними внутрішніми професійними мотиваціями педагогічного колективу стали такі: мотивації розвитку готовності до змін, до неперервного професійного зростання, до розвитку альтруїстичного потенціалу школи.

2. Рекомендації щодо надання нового статусу школі від державної інспекції шкіл OFSTED та консультанта LEA (місцевої освітньої адміністрації). Такі рекомендації можна було отримати за результатами чергової перевірки результатів діяльності школи інспекцією та отримання високої оцінки.

3. Рекомендації місцевої громади школі з позитивним іміджем як такої, що готова поділитися своїм позитивним досвідом.

Позитивна оцінка результатів діяльності школи з боку інспекції OFSTED, рекомендації від чиновників LEA, місцевої громади, плідна внутрішня організаційна та методична робота педагогічного колективу сприяли наданню школі бажаного статусу та додаткового щорічного фінансування методичної роботи з іншими школами й учителями в обсязі від £1.800 до £60.000, що в середньому дорівнювало £ 38 000 на школу. Фінансовий грант надавався школі на період до трьох років. Школа сама визначала, на що використати виділені фінансові ресурси.

Важливою організаційною проблемою для «маяка» став вибір змістового пріоритету діяльності: орієнтація на потреби конкретних навчальних закладів, майбутніх замовників методичних послуг «маяка», або розвиток методичної пропозиції за принципом «товар знайде свого покупця». Деякі школи обирали пріоритети своєї методичної роботи

відповідно до запитів сучасної реформи (наприклад, мовна та числова грамотність, крос-курикулярна робота); інші ідентифікували свої пріоритети, розвиваючи вже накопичений творчий потенціал, а потім шукали партнерів, які могли б отримати від цього користь. Згідно з даними дослідників, переважна більшість шкіл-маяків не залишилася без «клієнтів», а їх послуги отримали позитивні відгуки [9].

Далі представимо характеристику типології «клієнтів» (партнерів) шкіл-маяків. Розрізняють три типи партнерів: школи (від дошкільних закладів до спеціалізованих середніх шкіл), місцеві освітні адміністрації, заклади професійної педагогічної освіти. Однак найчастіше партнерами «маяків» ставали школи, що потребували методичної допомоги.

За результатами аналізу діяльності понад семисот шкіл-маяків було визначено чотири моделі їх відносин із партнерськими закладами.

*Модель А. Поширення досвіду як вирішення певної проблеми, пов'язаної із запровадженням реформаційних проектів.* Така модель базується на поширенні друкованої або електронної методичної продукції, не пристосованої до потреб конкретної школи або вчителя. Контакти мають односторонній характер – від школи-маяка до клієнта. Подана модель дозволяє донести зразки позитивного досвіду до широкого загалу споживачів послуг школи-маяка через організацію конференцій, курсів, майстерень, через розповсюдження методичних пакетів або через реалізацію концепції «відкритої школи». *Модель А* була особливо популярною на ранніх етапах розвитку Програми створення шкіл-маяків. З часом спілкування між школами стало більш взаємоактивним.

*Модель Б. Консультування школи-партнера з певної проблеми.* Діяльність школи-маяка прив'язана до потреб конкретного клієнта. Як правило, з часом такі відносини ставали взаємовигідним партнерством.

*Модель В. Спільне вдосконалення: утворення мереж взаємної підтримки.* Модель базується на взаємовигідному партнерстві, взаємному навчанні один одного. Вона не створює залежності партнерів один від одного.

*Модель Д. Школа-маяк як посередник у мережі подібних закладів.* Школи-маяки утворюють мережу й у разі неможливості надати допомогу своєму партнерові самостійно: одна школа-маяк може звернутися за допомогою до іншої. Утворення мереж інноваційних закладів стало можливим лише на завершальному етапі дії програми, коли з'явилося

достатньо «маяків», здатних взаємодіяти один з одним [9, 17].

Динаміка розвитку відносин між школами в межах Програми шкіл-маяків полягала в активізації дії моделей *В* і *Д*: розвиток здійснювався від одностороннього впливу до взаємовигідного партнерства та до утворення мереж інноваційних навчальних закладів.

Зміст діяльності шкіл-маяків стосувався всіх актуальних аспектів шкільної реформи. В аналітичному звіті Національної федерації освітніх досліджень (NFER) під керівництвом проф. П. Радда, укладеному на замовлення Міністерства освіти і професійних кваліфікацій Великої Британії, встановлено понад тридцять змістових напрямів діяльності шкіл-маяків: 1) шкільне лідерство; 2) підвищення рівня мовної та математичної грамотності; 3) володіння ІКТ; 4) укладання навчальних програм; 5) оцінювання / моніторинг знань учнів; 6) партнерство з батьками / суспільством; 7) планування розвитку школи; 8) робота з обдарованими / талановитими учнями; 9) проблеми поведінки у школі; 10) дошкільна освіта / початкова школа; 11) управління школою; 12) удосконалення діяльності шкіл; 13) удосконалення викладання та навчання; 14) позашкільна навчально-виховна діяльність; 15) методика природничо-наукової освіти; 16) етнічна освіта; 17) методика математичної освіти; 18) соціальні, моральні та духовні цінності; 19) організація навчальної роботи у класі; 20) самооцінка учнів; 21) адаптація учнів під час переходу від початкової до середньої школи; 22) методика мистецької освіти; 23) методика викладання англійської мови; 24) методика викладання музики; 25) методика викладання дизайну та технології; 26) спорт / спортивні ігри; 27) методика викладання іноземних мов; 28) шкільне планування; 29) методика виконавчого мистецтва; 30) розвиток навичок мислення; 31) громадянське виховання; 32) релігійна освіта; 33) організація співпраці з органами влади; 34) фінансовий менеджмент школи; 35) навчання дітей із спеціальними освітніми потребами; 36) стратегії попередження насильства у школі [9, 8].

Дослідники NFER вивчали й питання змістових преференцій діяльності шкіл-маяків. У табл. подано найпопулярніші напрями їх діяльності [9, 11].

Таблиця 1

<b>Змістові пріоритети діяльності шкіл-маяків№</b>	<b>Напрями діяльності</b>	<b>Кількість шкіл</b>	<b>Відсоток шкіл</b>
1	Шкільне лідерство	211	40
2	Мовна грамотність	208	39
3	Письмо	185	35
4	ІКТ	167	31
5	Формування навчальних програм	155	29
6	Оцінювання / Моніторинг	141	47
7	Батьки / Суспільство	118	22
8	Математична грамотність	107	20
9	Постановка цілей	81	15
10	Обдаровані / Талановиті	79	15
11	Поведінка	78	15
12	Ранні роки / Початкова школа	67	13
13	Управління школою	62	12
14	Удосконалення діяльності шкіл	55	10
15	Викладання та навчання	54	10
16	Позашкільна діяльність	47	9
17	Методика викладання природничих наук	43	8
18	Етнічна освіта	36	7
19	Методика викладання математики	33	6
20	Соціальні, моральні та духовні цінності	30	6

Таким чином, найактуальнішими питаннями реформ, що привернули увагу більшості шкіл-маяків, стали: управління школою (шкільне лідерство, удосконалення діяльності школи, формування навчальних програм, фінансовий менеджмент); удосконалення методики викладання основоположних предметів шкільної програми початкової школи (читання, письмо, арифметика); розвиток інформаційно-комунікаційних технологій; навчання обдарованих і талановитих дітей; позашкільна виховна робота; партнерство з батьками та громадою тощо. Отже, у процесі розвитку змістові преференції шкіл-маяків зазнавали певних змін. Однак постійно діючою тенденцією стало розширення спектра методичної діяльності шкіл-маяків: на період завершення програми більшість із них працювали за 5–8 актуальними напрямами [9, 10]. Багато шкіл обрали профіль спеціалізації самостійно, виходячи з власного досвіду, досягнень, бачення перспектив, однак певна частина «маяків» працювала за планом LEA, що забезпечувало їм фінансування.

Діяльність шкіл-маяків відбувалась у різних соціально-економічних контекстах. Одні «маяки» співпрацювали зі школами, що мали аналогічні профіль, умови й соціальне середовище. Партнерські відносини нерідко

установлювалися між школами, географічно близькими й такими, що мали однаковий якісний склад учнів. Часто відносини базувалися на вже існуючих персональних взаєминах або на зв'язках між директорами шкіл. Однак інколи викладачі мали пристосовувати відносини до суттєво відмінного контексту й культури шкіл, що викликало додаткові труднощі.

Важливим аспектом процесуального аналізу діяльності шкіл-маяків стала характеристика методів поширення прогресивного досвіду цих закладів. Широкий континуум методів, що використовується «маяками», дослідники з NFER об'єднали у дві групи: очні (face-to-face methods) та документальні (document-based methods). До очних методів належать конференції, консультації, семінари-практикуми, групові дискусії, майстер-класи методистів у школах-маяках, відвідування методистами з «маяків» навчальних занять у школах-партнерах, груповий аналіз відвіданих майстер-класів, виконання функцій стажистів (work shadowing) учителями та шкільними менеджерами зі шкіл-партнерів у школах-маяках тощо. Документальні методи: вивчення шкільної документації «маяка», описів прогресивного досвіду, науково-педагогічних та методичних джерел тощо. В аналітичних джерелах виділяють і третю групу методів роботи шкіл-маяків – ІКТ-методи (ICT based methods). Однак до цієї групи можна віднести абсолютну більшість тих, що належать до перших двох груп, тільки з доданням слів «в он-лайн режимі». На нашу думку, ІКТ-методи є лише способом передачі інформації, а не методом поширення досвіду.

У контексті нашого дослідження ми спираємося на роботу аналітичної групи під керівництвом П. Радда. Науковці зіставили результати поширення прогресивного досвіду за допомогою різних груп методів. Безумовним лідером були названі очні методи, хоча, як констатують дослідники, такі методи потребують особливої взаємодовіри та взаємоповаги учасників партнерства, повинні мати характер діалогу та співробітництва [9]. Проте не слід недооцінювати й інші дві групи методів, які доповнюють першу, слугують економії часових та матеріальних ресурсів усіх учасників партнерських відносин.

Згідно з результатами підсумкової доповіді NFER, підвищенню якості викладання найбільше сприяли такі чинники: нові можливості щодо професійної рефлексії вчителів; отримання додаткового часу для обміну думками та позитивним досвідом; розширення педагогічного кругозору; можливість побачити досвід поза межами свого робочого місця; вплив на

культуру професійної діяльності та на етос школи тощо. Практика шкіл-маяків допомагала й у підвищенні навчальних показників учнів, що було особливо значущим у межах реалізації Національної програми мовної та числової грамотності.

**Висновки.** Таким чином, за час свого існування школи-маяки перетворилися на складову системи професійної освітньої підготовки: педагогічна освіта майбутніх учителів, стажування учителів-початківців, підвищення кваліфікації учителів-практиків. Школи-маяки були задіяні в багатьох інших тогочасних структурних інноваційних проектах. Зокрема вони серйозно підтримали діяльність Зон освітньої дії (Education Action Zones), Програми високої якості освіти в центрах великих міст (*Excellence in Cities*), розвиток системи спеціалізованих шкіл тощо. Відносини, що склалися між школами-маяками та їх партнерами, стали першим етапом у тривалому та складному процесі перебудови професійних відносин між навчальними закладами: від відносин жорсткої конкуренції за клієнта до відносин «патрона», що поширює свій досвід, із клієнтами його послуг (*dissemination or customised support*). Наступним етапом розвитку професійних відносин між навчальними закладами стало утворення мереж інноваційних навчальних закладів, для яких характерне рівноправне взаємовигідне партнерство. Саме на розвиток таких інноваційних структур спрямовувалася програма «Партнерство у здійсненні змін» (*Leading Edge Partnership programme*) – своєрідна «наступниця» програми шкіл-маяків.

Уважаємо, що для української освіти є доцільним вивчення феномену таких навчальних закладів, їх позитивного впливу на якість освіти суспільства в цілому з метою подальшого запозичення досвіду роботи цих шкіл. Необхідною та невід'ємною передумовою успішного застосування передового досвіду є його вивчення та адаптація до українського «користувача освітніх послуг», з урахуванням ментальних, культурних, ідеологічних відмінностей та особливостей. Українська освітня галузь може скористатися педагогічним надбанням шкіл-маяків, що, у свою чергу, посприє інтеграції нашої держави у світове освітнє середовище.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бессонова Е. А. Сравнительный анализ педагогических условий образовательного выбора в школах Европы : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Е. А. Бессонова. – СПб., 2005. – 18 с.
2. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.) : [монографія] / О. І. Локшина. – К. :

Богданова А. М., 2009. – 404 с.

3. Матвієнко О. В. Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу : [монографія] / О. В. Матвієнко. – К. : Ленвіт, – 2005. – 381 с.

4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – 24 квітня – 1 травня. – № 26. – С. 2–4.

5. Сбруєва А. А. Досягнення, проблеми та перспективи англійської освітньої реформи кінця XX – початку XXI ст. / А. А. Сбруєва // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 73–78.

6. Ball S. et al. Education policy in England. Changing modes of regulation: 1945–2001. Changes in Regulation Modes and Social Reproduction of Inequalities in Education Systems: A European Comparison / Stephen Ball et al. – London : Institute of Education and King's College, University of London, 2002. – 44 p.

7. Fitz J. Educational policy and social reproduction. Class inscription and symbolic control / Fitz John, Davies Brian, Evans John. – London and New York : Routledge, 2006. – 157 p.

8. Jones K. Education in Britain: 1944 till present / Ken Jones. – London : Polity, 2003. – 202 p.

9. Rudd P., et al. Evaluation of the beacon schools initiative. Final Report 2004 / Peter Rudd et al. – London : NFER, 2004. – 117 p.

### РЕЗЮМЕ

**К. В. Гаращук.** Школы-маяки как инновационный структурный компонент системы британского среднего образования конца XX – начала XXI столетия.

*В статье проанализирована работа школ-маяков, которые стали важным инновационным компонентом структурной реформы британского среднего образования конца XX – начала XXI ст. Выявлены функции школ-маяков в системе образования Англии исследуемого периода. Доказано, что изучение опыта работы британских инновационных учебных заведений и творческое его использование может способствовать вхождению Украины в мировое образовательное пространство.*

**Ключевые слова:** образование, реформирование, школа-маяк, педагогическая деятельность, прогрессивный педагогический опыт, структурная инновация.

### SUMMARY

**C. Haraschuk.** Beacon schools as innovative structural component of british secondary education system of the end of XX – beginning of XXI century.

*The article analyses the work of beacon schools which became an important innovative structural component of reforming British secondary education of the end of XX – beginning of XXI century. The functions of beacon schools in the differentiating education system in England of the investigated period are clarified. The author proves that the study of the experience of such British innovative educational establishments functioning and their creative implementing can facilitate Ukraine's inclusion in world education area.*

**Key words:** education, reforming, beacon school, education activity, progressive educational experience, structural innovation.



**С. В. Дяченко**

Луганський національний  
університет імені Тараса Шевченка

## **ВИКОРИСТАННЯ МЕРЕЖЕВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*У статті розглянуто відомі моделі глобальної освіти. Глобалізація вищої освіти визначається як один із напрямів розвитку сучасної педагогічної теорії і практики, що ґрунтується на необхідності підготовки людини до життя в умовах швидко змінюваного, дедалі більш інтегрованого світу. Обґрунтовано доцільність використання мережових технологій навчання у системі вищої освіти в умовах глобалізації.*

**Ключові слова:** глобалізація, регіоналізація, інтеграція, глобальна освіта, крос-культурна грамотність, мережеві технології навчання.

**Постановка проблеми.** Кінець другого і початок третього тисячоліття дивовижним чином збігся з глобальною трансформацією суспільства, перетворенням усього існуючого світопорядку. Реальний новий світовий устрій на планеті Земля істотно відрізняється від абстрактних схем на зразок «One World», навпаки, дедалі актуальнішими стають процеси «нової регіоналізації» та соціально-економічної дисоціації світу.

У цьому контексті система освіти має бути випереджальною. Це давно прийнята аксіома, проте, як і раніше, залишається (принаймні в Україні) лише декларацією. Коли освіта реально працює на випередження, з'являються такі феномени, як, наприклад, Університет Берклі, що, залишаючись освітньою установою, є одночасно науково-дослідним центром, де розробляються технології, які підкорюють світ (наприклад, ОС Unix сімейства BSD). Тобто освіта повинна давати найсучасніші знання, одночасно орієнтуючи тих, хто навчається, на вирішення основоположних, концептуальних питань. Саме концептуальність освіти стимулює пошук нових, досконаліших форм навчання.

**Аналіз актуальних досліджень.** Теорія глобалізму не є чимось стороннім і штучно привнесеним у систему освіти України. Перші кроки щодо її розробки відносяться до початку 60-х років минулого сторіччя. Теорія ж глобальної освіти оформилася у США і деяких країнах Західної Європи лише у 70-ті роки XX ст. Так, М. Кастельс відзначає, що «наприкінці двадцятого століття ми переживали трансформацію «матеріальної культури» в нову технологічну парадигму, побудовану навколо інформаційних технологій». На думку вченого, характерним для інформаційної глобалізації є соціальна організація, де технологія

накопичення знань, обробки інформації і символної комунікації стає фундаментальним джерелом продуктивності і влади [3, 49].

Аналіз концепцій розвитку сучасного суспільства, яке називають по-різному: «інформаційне», «колективного розуму», «інформаційна цивілізація», засвідчує одне – за інформацією та інформаційним ресурсом визначається статус домінанти. На думку Е. Тоффлера, «перехід від індустріальної економіки до інформаційної змінює вимоги, що ставляться до особистості, орієнтація на які диктує необхідність перебудови всієї освітньої практики» [6, 26–27].

У своїх працях К. Колін неодноразово наголошує на головному чиннику кризи систем освіти, що охопив сьогодні майже всі країни світової спільноти, – неадекватність між змістом освіти, масштабами й рівнем її розвитку та постіндустріальним напрямом цивілізаційного розвитку [5]. Він також зазначає: «Оскільки освітня практика, яка існує на сьогодні, не відповідає сучасним вимогам і не може забезпечити своєчасну й адекватну підготовку людей до інформаційного майбуття, то необхідна її радикальна перебудова, яка стратегічно зорієнтована на виклики ХХІ ст.» [4, 16]. Учений звертає увагу й на те, що «трансформації, які відбуваються в процесі інформаційної глобалізації суспільства, потребують суттєвих змін існуючих систем освіти» [4, 18].

Найбільш розробленими моделями глобальної освіти є моделі Р. Хенві та М. Боткіна. На думку Р. Хенві, сутність глобальної освіти – це сукупність таких чинників: формування неупередженого погляду на світ, *крос-культурна грамотність* (тобто розуміння культури інших народів), усвідомлення динаміки світових процесів та можливостей. Нова теорія навчання, пропонована в моделі М. Боткіна, полягає в переході від несвідомого пристосування до світу, характерного для традиційного навчання, до свідомого передбачення, яке забезпечується інноваційним підходом, що полягає в єдності двох аспектів: передбачення і причетності. Передбачення – це здатність передбачати події, пов'язувати минуле сьогоднішнім і майбутнім, оцінювати наслідки поточних подій, винаходити нові альтернативи і розділяти відповідальність за ухвалені рішення. Причетність – здатність до співпраці, діалогу, взаєморозуміння і співпереживання, удосконалення умінь спілкуватися з людьми [1]. Органічно поєднуючи загальнолюдський і локальний аспекти, філософський підхід і здібність до конкретних дій, названі вище моделі

глобальної освіти висувають пріоритетним завданням формування погляду на світ як на єдине ціле.

У «Декларації тисячоліття», прийнятою Генеральною Асамблеєю ООН 8 вересня 2000 р., ідеться: «Головним завданням, що стоїть перед нами сьогодні, є забезпечення того, щоб глобалізація стала позитивним чинником для всіх народів світу. Глобалізація може набути повністю всеосяжного і справедливого характеру лише через широкомасштабні й наполегливі зусилля з формування спільного майбутнього» [2].

Зрозуміло, що сучасна випереджальна освіта неможлива без широкомасштабного вивчення і глобального використання в навчанні комп'ютерної техніки та комп'ютерних інформаційних мереж. На сьогодні інформаційна насиченість сучасного суспільства, його функціональність на гідному рівні припускають такі швидкості руху інформації, які можуть забезпечити тільки комп'ютерні мережі, інтегровані в глобальний інформаційний простір. Таким чином, **метою статті** є обґрунтування доцільності використання мережевих технологій у системі вищої освіти в умовах глобалізації.

**Виклад основного матеріалу.** Зараз простежується два розуміння глобалізації: глобалізація як об'єктивний процес, що розгортається поряд з регіоналізацією і діалогом культур (дві сторони єдиного зовні суперечливого явища), і глобалізація як уніфікація – процес, що нав'язується світу як нібито об'єктивний суб'єктивним груповим інтересом транснаціональних корпорацій.

Очевидно, що сьогоднішні спроби створити в освіті нове гуманітарне середовище є закономірною реакцією суспільства на вкорінену в масовій свідомості стійку зневагу до особистості, відторгнення її від етичних цінностей, класичної культури. Гуманітаризація вітчизняної освіти покликана допомогти здійснити у способі мислення людини вкрай необхідний поворот від фрагментарного до цілісного сприйняття світу у широкому культурному контексті. Одним із можливих засобів реалізації цього завдання може стати глобальна освіта, головним завданням якої є формування творчої особистості, здатної ухвалювати зважені рішення, передбачати їх можливі наслідки, відчувати відповідальність за сьогодення і майбутнє світу.

Метою глобальної освіти є подолання:

– розділення світу на протиборчі угруповання, а саме соціальних,

національних та інших антагонізмів, що призводять до озброєних конфліктів у різних регіонах;

– розладу між людиною і природою, що загрожує екологічною катастрофою;

– розщеплення людської свідомості й душі.

Подібні цілі передбачають інтегративне навчання, засноване на ключових проблемах виживання людини, а також розвитку цивілізації як сукупності приватних культур. Глобальна освіта є одним із можливих варіантів підготовки людини до життя в сучасних умовах. Можна стверджувати, що вона є об'єктивним необхідним доповненням до будь-якої хорошої освіти.

Таким чином, глобальну освіту можна визначити як один із напрямів розвитку сучасної педагогічної теорії і практики, що ґрунтується на необхідності підготовки людини до життя в умовах швидко змінюваного, дедалі більш інтегрованого світу, нарастаючих глобальних проблем і криз.

Характерним для сучасного інформаційного суспільства є глобалізація процесів і явищ, яка формує єдиний світ, єдиний інформаційний простір, сприяє взаємопроникненню культур. Формування глобальних інформаційних мереж і систем дає можливості зв'язати майже кожного з кожним, об'єднати інформаційні ресурси людської цивілізації.

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій визначає також зміну попередньої стратифікованої структури інформаційного суспільства мережевою. Так, М. Кастельс зазначає: сучасне суспільство є мережевим тому, що «воно створено мережами виробництва, влади й досвіду, які формують культуру віртуальності в глобальних потоках, що перетинають час і простір... Не всі соціальні зміни й інститути дотримуються логіки мережевого суспільства... Але всі суспільства інформаційної епохи – з різною інтенсивністю – усюди пронизані логікою мережевого суспільства, чия динамічна експансія поступово абсорбує й підкорює попередні соціальні форми» [3, 297]. Інформаційні ресурси, інформаційно-комунікаційні технології дозволили суттєво підвищити інструментальні, технологічні й інтелектуальні можливості людини в інформаційному суспільстві.

Саме тому одним із важливих завдань соціального розвитку суспільства в умовах глобалізації є ефективне використання інформаційних ресурсів.

Технологічна спрямованість глобальної освіти полягає в таких напрямках її реалізації: 1) упровадження засобів новітніх інформаційних

технологій (НІТ) в освітній процес; 2) підвищення рівня комп'ютерної (інформаційної) підготовки учасників освітнього процесу; 3) системна інтеграція інформаційних технологій в освіті, що підтримують процеси навчання, наукові дослідження й організаційне управління; 4) побудова і розвиток єдиного освітнього інформаційного простору на основі мережевих технологій.

У зв'язку з цим розглянемо можливості мережевих курсів або інформаційно-програмних систем, доступ до яких здійснюється через локальні і глобальні мережі. Основою мережевого курсу є інформація про предметну галузь та інструментарій для її вивчення. Специфіка та доцільність використання мережевих курсів у системі вищої освіти полягають у тому, що:

- *краще сприйняття навчального матеріалу* досягається завдяки використанню мультимедійних технологій, наявності посилань на веб-ресурси з кращими світовими інформаційними джерелами з даної тематики, забезпеченню мережевим самотестуванням студентів;

- *скорочення часу на вивчення навчального матеріалу* досягається за рахунок підвищення ступеня контролю студента над часом і швидкістю вивчення даного курсу;

- *уніфікація структури і форм представлення навчального матеріалу* реалізується через сучасні інтегровані засоби розробки і використання мережевих курсів, що дають чисельні можливості з уніфікації призначеного для користувача інтерфейсу; з використання графічних, анімаційних, аудіо- і відеоелементів; зі створення шаблонів мережевих курсів, орієнтованих на певну предметну галузь;

- *оновлення й удосконалення навчального матеріалу* в мультимедійних підручниках для мережевих курсів здійснюється порівняно легко і скільки завгодно часто (для традиційних друкарських підручників і посібників така вимога є вельми проблематичною);

- *модульність мережевих навчальних курсів і програм* підтримується забезпеченням можливості формування змісту курсу і навчального плану з окремих частин – модулів, що відповідають індивідуальним або груповим потребам студентів;

- *комфортність мережевого навчання* полягає в можливості навчатися в слушний для себе час, у зручному місці і темпі

(нерегламентований проміжок часу на освоєння курсу дає студентам можливості для його засвоєння як за менший, так і за більший проміжок часу порівняно з жорстко регламентованим за часом традиційним курсом);

– *зниження вартості навчання студентів* досягається за рахунок того, що, хоча вартість розробки одного мережевого курсу перевищує вартість створення аналогічного традиційного курсу, загальні витрати на розробку, розмноження і багатократне прочитання одного мережевого курсу можуть бути знижені до 25–30% порівняно з традиційним курсом;

– *сучасність мережевих курсів* полягає у навчанні з використанням нових інформаційних і комунікаційних технологій у виробництві через активне вивчення і використання тих самих технологій у процесі освіти;

– *підвищення якості освіти студентів* досягається тому, що мережеві курси розробляються експертом певної галузі, який використовує численні гіпертекстові посилання на кращі інформаційні джерела;

– *доступність* досягається за рахунок можливості здобувати освіту різними верствами населення; у різних географічних регіонах; на різних технічних платформах; різною мовою; у різних навчальних закладах як національних, так і зарубіжних;

– *набуття навичок роботи з представниками різних культур і різних мов спілкування* досягається через те, що сучасні мережеві курси дозволяють студентам познайомитися з представниками різних культур, які розмовляють різними мовами. Такий досвід студента цінний в умовах сучасної міжнародної співпраці у чисельних сумісних проектах, привабливий для глобальних промислових компаній.

**Висновки.** Не викликає сумнівів той факт, що всебічне і повноцінне використання розглянутих нами специфіки і переваг мережевого навчання дозволить піднести освіту у вищій школі на якісно новий рівень, що відповідає постійно зростаючим потребам сучасного інформаційного суспільства. А результатом цього багатовимірного та складного процесу і повинна стати глобалізація освіти як вища форма освоєння всіх кращих досягнень педагогічної науки і практики.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Воспитательная система школ глобального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://edu-support.ru/?statya=256>.
2. Декларация тысячелетия Организации Объединенных Наций. Утверждена резолюцией 55/2 Генеральной Ассамблеи от 8 сентября 2000 года [Электронный

ресурс]. – Режим доступа :

<http://www.un.org/russian/documen/declarat/summitdecl.htm>.

3. Кастельс М. Информационная эпоха : экономика, общество и культура / Мануэль Кастельс ; пер. с англ., под ред. О. И. Шкаратана. – М. : Междунар. отношения, 2000. – 316 с.

4. Колин К. Информатизация образования: новые приоритеты / К. Колин // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2002. – № 2. – С. 16–23.

5. Колин К. К. Информационная глобализация общества и гуманитарная революция / К. Колин // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2002. – № 8. – С. 3–9.

6. Тоффлер Э. Третья волна / Элвин Тоффлер. – М. : АСТ, 2004. – 784 с.

### РЕЗЮМЕ

**С. В. Дяченко.** Использование сетевых технологий в условиях глобализации высшего образования.

*В статье рассмотрены известные модели глобального образования. Глобализация высшего образования определяется как одно из направлений развития современной педагогической теории и практики, основанием которой является необходимость подготовки человека к жизни в условиях быстро изменяемого, все более интегрированного мира. Обоснована целесообразность применения сетевых технологий обучения в системе высшего образования в условиях глобализации.*

**Ключевые слова:** глобализация, регионализация, интеграция, глобальное образование, кросс-культурная грамотность, сетевые технологии обучения.

### SUMMARY

**S. Dyachenko.** Use of network technologies in the conditions of globalization of higher education.

*The known models of global education are considered in the article. Globalization of higher education is determined as one of directions of modern pedagogical theory and practice foundation development. The basis of these theory and practice foundation is a necessity of people ability to live in the conditions of rapid changeable, more computer-integrated world. Expedience of network technologies application in the system of higher education in the globalization conditions is grounded in the article.*

**Key words:** globalization, revivifying, integration, global education, race-cultural competence, network technologies of education.

УДК 378.048.2

**О. Ю. Коваленко**

Горлівський державний  
педагогічний інститут іноземних мов

### НЕПЕРЕРВНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА У США: СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

*У статті висвітлено питання організації неперервної педагогічної освіти у США. Розглянуто кілька існуючих на сьогодні версій появи терміна «неперервна освіта», проаналізовано зміст програм, за якими відбувається підготовка вчителів у системі післядипломної освіти, виявлено перспективи подальшого розвитку галузі.*

**Ключові слова:** неперервна педагогічна освіта, післядипломна освіта, ступінь, програми підготовки.

**Постановка проблеми.** На зламі XX–XXI століть перед вищою освітою постало важливе завдання – підготувати такого педагога, який буде здатен знайти у світовому інформаційному просторі, що стрімко змінюється, цінні

знання та передати їх наступним поколінням. Іншими словами, зміна всіх аспектів людського життя, запровадження інновацій у науці й техніці, а отже, невідпинний розвиток суспільства вимагають підготовки вчителя нової формації, спроможного йти у ногу з усіма змінами і трансформаціями.

Беззаперечним є той факт, що постійне оновлення і розвиток знань роблять неможливим забезпечення вчителя знаннями та вміннями, яких буде достатньо для його професійної діяльності протягом тривалого часу. Саме тому професійна освіта і підвищення кваліфікаційного рівня вчителів повинні мати неперервний характер і відповідати новим стратегіям і цілям освіти. Щодо цього, на особливу увагу заслуговує зарубіжний досвід, насамперед американський, оскільки саме у цій країні накопичено багаторічні знання з організації неперервної освіти вчителів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Дослідженням різних аспектів освіти США, у тому числі і системи підготовки педагогічних кадрів, займалися і вітчизняні, і зарубіжні вчені: Ю. Алфьорова, В. Гаргай, Л. Пуховська, Л. Таланова та ін. Проте зазначимо, що у своїх працях автори лише частково торкалися питання неперервної педагогічної освіти у Сполучених Штатах Америки.

**Мета статті** – проаналізувати й узагальнити теоретичні ідеї і практичний досвід організації неперервної педагогічної освіти у США, виявити перспективи її подальшого розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Слід зауважити, що на сьогодні існує кілька версій появи поняття «неперервна освіта». Згідно з першою версією, воно було запропоновано американцем Едуардом Ліндеманом у книзі «Значення освіти для дорослих» ще у 1926 році. На думку викладачів з Великобританії, ідею неперервної освіти розробив у 1929 році один із провідних британських дослідників освіти для дорослих Бейзил Йекелі у праці «Освіта впродовж життя».

Ми схилиємося до думки про те, що ідея розвитку неперервної освіти належить французькому теоретику з цього питання П. Ленгранду, який у 1965 році представив її на конференції ЮНЕСКО. У визначенні вченого неперервна освіта означає «процес, який триває все життя і в якому важливу роль відіграє інтеграція як індивідуальних, так і соціальних аспектів особистості людини та її діяльності» [1, 64]. Таким чином, П. Ленгранд у центр освітнього процесу ставить людину, для постійного розвитку здібностей якої треба створювати всі необхідні умови.



Саме у цей період (у середині 60-х – на початку 70-х років) поняття «неперервна освіта» входить у науковий обіг багатьох країн, у тому числі США, стаючи невід’ємним компонентом упроваджуваних освітніх реформ. Водночас всередині цього явища виникають розгалуження, одним з яких стає неперервна педагогічна освіта.

Неперервна педагогічна освіта є процесом, який складається із двох послідовних етапів:

1) базова вища освіта – це підготовче навчання, яке передуює професійній діяльності педагога у навчальному закладі,

2) післядипломна (післябазова) освіта – це подальше навчання, яке відбувається паралельно з практичною діяльністю.

На сьогодні отримати у США базову вищу освіту майбутнім педагогам пропонується у таких навчальних закладах:

- університети;
- педагогічні коледжі;
- коледжі вільних мистецтв.

Діяльність цих закладів у сфері підготовки педагогічних кадрів регулюється певним чином Американською асоціацією коледжів педагогічної освіти (The American Association of Colleges for Teacher Education), яка була заснована Чарльзом Хантом у 1948 році і є «національною, добровільною організацією коледжів та університетів з навчальними програмами для підготовки висококваліфікованих учителів» [6].

Варто зауважити, що підготовка вчителів у вищезазначених закладах будується за однаковими принципами, включаючи загальні знання та курс професійно-педагогічних знань. Однак зміст навчальних програм у кожному із закладів помітно відрізняється за своїм наповненням.

Так, університети, навчання в яких триває 4–5 років, пропонують три типи організації підготовки майбутніх учителів:

1) усі абітурієнти, незалежно від обраної спеціалізації, впродовж перших 2-х років отримують загальноосвітню підготовку. Після цього ті, хто бажають стати вчителями, продовжують навчання у педагогічному коледжі або на відділенні університету, де навчаються ще 2 роки;

2) усі абітурієнти, які бажають із самого початку навчатися на педагога, вступають до коледжу при університеті або ж до педагогічної школи;

3) університети з 5-річною програмою підготовки пропонують студентам загальноосвітню підготовку та дисципліни наукової

спеціалізації, після чого вони отримують диплом бакалавра і переходять до педагогічної школи.

Серед найбільш відомих університетів США, які займаються підготовкою педагогічних кадрів, назвемо Північний Іллінойський університет (Northern Illinois University), Болл університет (Ball University), Мічиганський університет (The University of Michigan) та інші.

У педагогічних коледжах, в яких навчання також триває 4–5 років, як загальноосвітня, так і професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів передбачена протягом усього терміну навчання. Крім того, на останньому році студентам надається час для вивчення так званих елективних курсів (elective courses).

Коледжі вільних мистецтв проводять підготовку не тільки для майбутніх учителів, а й для інших спеціалістів. Упродовж перших 2-х років усі студенти отримують загальноосвітню підготовку, після чого для педагогів розпочинається професійне навчання.

Заслуговує на увагу той факт, що на сучасному етапі, ураховуючи досягнення в науці й техніці, програми підготовки вчителів у США включають курси з використанням комп'ютерної техніки та інших інноваційних технологій. Разом з тим широко поширеними поряд з традиційними стали такі нетрадиційні методи і форми навчання майбутніх учителів, як мікрОВикладання, моделювання, рольові ігри тощо.

У Сполучених Штатах Америки склалася така ситуація, що вчителів готують з орієнтацією на вікову групу учнів, з якими їм доведеться працювати. Відтак ступінь бакалавра (bachelor's degree), який студент отримував після закінчення навчання в одному з перерахованих вище навчальних закладів, надавав право отримати тимчасову ліцензію і працювати вчителем в елементарній або середній школі. Однак у 1996 році Національна комісія з питань освіти подала рекомендацію, в якій наголошувалося на необхідності більш серйозної практичної підготовки майбутніх учителів.

Відповідно до цього головною умовою отримання постійної ліцензії на професійну діяльність для педагога є отримання ступеня магістра, що є складовою частиною післядипломної педагогічної освіти.

Говорячи про післядипломну педагогічну освіту, наголосимо на тому, що вона «сьогодні вирішує важливу соціальну, економічну, культурну проблему: сприяє розвитку професійної культури, професіоналізму вчителя, завдяки чому він стає конкурентоспроможним упродовж всього

життя, а його діяльність загалом здатна забезпечити якісну підготовку майбутніх спеціалістів для будь-якої галузі суспільного життя» [2, 15].

Післядипломна педагогічна освіта у Сполучених Штатах стала цікавити дослідників лише на початку 70-х років ХХ ст., коли було усвідомлено те, що знань, отриманих учителем за роки навчання, недостатньо для ефективної діяльності протягом тривалого часу. Адже якщо педагог не буде продовжувати свою освіту, в різних формах не підвищуватиме свою кваліфікацію, якість його роботи знизиться і не буде досягнуто головної мети – виховання гідних поколінь з урахуванням вимог сьогодення.

Отже, післядипломна педагогічна освіта у США здійснюється в аспірантурі, підготовка в якій ведеться у двох напрямках – магістерському і докторському, після закінчення яких студент отримує ступінь магістра освіти (Master of Education – M. Ed.) та доктора освіти (Doctor of Education – Ed. D.) відповідно.

Майже всі університети та педагогічні коледжі США пропонують підготовку вчителів на рівні магістра. Мінімальною умовою вступу до програми є ступінь бакалавра. Крім того, навчальні заклади мають й інші критерії для відбору педагогів: ураховується досвід роботи з дітьми, кількість академічних годин з певних навчальних дисциплін, наявність рекомендаційних листів від більш досвідчених учителів чи шкільних адміністраторів тощо.

Як правило, навчання за магістерськими програмами триває 1–2 роки, причому більша частина цього часу відводиться на теоретичну підготовку, все інше залишається на педагогічну практику у школі. Зміст програм подібний до тих, за якими навчають майбутніх бакалаврів, однак відмінність полягає у більш глибокому та ґрунтовному підході до підготовки магістрів, від яких вимагається проведення дослідної роботи за обраною спеціалізацією.

Варто наголосити, що уряд Сполучених Штатів, розуміючи цінність вчительської професії для подальшого розквіту країни, всіляко заохочує педагогів продовжувати власну освіту: «існує велика кількість грантів у вигляді аспірантських, університетських або фахових заохочувальних стипендій для підтримки вчителів, які продовжують навчання за магістерськими програмами» [5].

Вищим етапом підготовки висококваліфікованих учителів у США є докторські програми, які орієнтовані головним чином на самостійні наукові дослідження. Навчання за цими програмами може тривати від 3 до 6 років,

залежно від навчального закладу, і закінчується написанням дисертації, після чого кандидат може отримати ступінь доктора освіти (Doctor of Education – Ed. D.) або доктора філософії (Doctor of Philosophy – Ph. D.): «насправді розбіжності у цих програмах мінімальні, необхідні знання (курс навчання) та виконання роботи (дисертація) вражаюче подібні» [4, 15]. Випускники цих програм можуть сміливо претендувати на посади викладачів у вищих навчальних закладах або ж адміністраторів у системі шкільної освіти.

На сьогодні у Сполучених Штатах нараховується понад двісті навчальних закладів, які проводять підготовку за докторськими програмами. Причому деякі з них готують тільки докторів освіти (наприклад, Гарвардський університет – Harvard University), тоді як інші пропонують підготовку для отримання ступеня доктора філософії (Мічиганський університет – University of Michigan, Stanford University тощо).

**Висновки.** Таким чином, поняття «неперервна освіта» стає поширеним у багатьох країнах світу, у тому числі у США, у 70-х роках ХХ століття. Водночас як окрема галузь виділяється неперервна педагогічна освіта, яка у Сполучених Штатах має два рівні: перший – є базова вища освіта для вчителів, другий – післядипломна освіта. На майбутнє можна спрогнозувати, що галузь неперервної освіти продовжить розвиватися, оскільки ми схильні вважати, що потреба у висококваліфікованих педагогах у світі загалом, зокрема у США, ніколи не зникне: «додатково знадобиться 1 мільйон учителів, щоб задовольнити потреби населення Сполучених Штатів на наступне десятиріччя, оскільки старі вчителі йдуть на пенсію, а кількість населення зростає» [3].

### ЛІТЕРАТУРА

1. Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты / А. Е. Карпухина [и др.] ; под общ. ред. А. Е. Карпухиной. – М. : МАКС Пресс, 2006. – С. 64.
2. Швидун В. М. Форми та зміст підвищення кваліфікації педагогів загальноосвітніх навчальних закладів України в контексті політичних, економічних та соціальних трансформацій / В. М. Швидун // Нива знань. – 2006. – № 1. – С. 12–16.
3. Education and Teaching [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.howtodothings.com/degrees-and-careers/education-teaching](http://www.howtodothings.com/degrees-and-careers/education-teaching).
4. Shulman L. S. Reclaiming education's doctorates: A critique and a proposal / L. S. Shulman, C. M. Golde, Conklin Bueschel & A., K. Garabedian // Educational Researcher. – 2006. – V. 35. – № 3. – P. 15.
5. Silverberg T. Grants for Teachers Pursuing Their Master's Degree [Електронний ресурс] / T. Silverberg. – Режим доступу : [www.ehow.com/list\\_5795171\\_grants-teachers-pursuing-masters-degree.html](http://www.ehow.com/list_5795171_grants-teachers-pursuing-masters-degree.html).
6. Who We Are. Mission Statement [Електронний ресурс] – Режим доступу : [www.aacte.org/index.php?/About-Us/Who-We-Are/who-we-are.html](http://www.aacte.org/index.php?/About-Us/Who-We-Are/who-we-are.html).

### РЕЗЮМЕ

**О. Ю. Коваленко.** Непрерывное педагогическое образование в США: современное состояние и перспективы развития.

*В статье освещен вопрос организации непрерывного педагогического образования в США. Рассмотрено несколько существующих на сегодня версий возникновения термина «непрерывное образование», анализирует содержание программ, по которым ведется подготовка учителей в системе последиplomного образования, определяются перспективы развития области.*

**Ключевые слова:** непрерывное педагогическое образование, последиplomное образование, степень, программы подготовки.

### SUMMARY

**O. Kovalenko.** Continuous education of teachers in the USA: contemporary condition and the development prospects.

*In the article the organization of continuous education of teachers in the USA is covered. The author examines several versions of the origination of the term «continuous education», which exist today; analyses the content of the programs which help to prepare teachers in the system of postgraduate studies and points out the prospects of this field development.*

**Key words:** continuous education of teachers, postgraduate studies, degree, preparation programs.

УДК 373.5.005(73)

**А. А. Сбруєва**

Сумський державний педагогічний  
університет ім. А. С. Макаренка

### НОВА ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ПОБУДОВИ СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ: ХАРАКТЕРИСТИКА СВІТОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ

*У статті проаналізовано соціально-економічні чинники переходу від інструктивістської (стандартної) до конструктивістської моделі школи. Охарактеризовано ключові знахідки нової теорії навчання, що розвивається як інтердисциплінарна наука, в основу якої покладено концептуальні положення сучасної когнітивної психології та комп'ютерних наук.*

**Ключові слова:** суспільство знань, інновація, когнітивна психологія, освітнє середовище, конструктивізм, рефлексія, метакогнітивний процес.

**Постановка проблеми.** Протягом останніх десятиліть більшість розвинених країн світу здійснюють зусилля для перетворення своєї економіки з індустріальної на економіку знань, яка базується, за висловом П. Друкера, на «виробництві й поширенні знань та інформації на відміну від виробництва й поширення матеріальних цінностей» [2]. У сучасній економіці знання працюють як «символічні аналітики», що маніпулюють символами, а не машинами, створюючи концептуальні артефакти, а не фізичні об'єкти. Теоретики розвитку економіки знань переконані, що в таких умовах знання стали істотною частиною економічної системи, третім фактором, доданим до двох традиційних – праці й капіталу [3]. З огляду на такі міркування теоретики освіти об'єднують свої зусилля навколо пошуків нових шляхів підвищення ефективності навчального процесу. Нова теорія

освіти, що формується в сучасних умовах, є результатом досліджень представників широкого кола антропологічних наук: вона набула дійсно інтердисциплінарного характеру. Системоутворюючу функцію у розвитку дидактики суспільства знань відіграють дослідження у галузі когнітивної психології, що дозволяють по-новому подивитися на механізми формування знань як на процес їх конструювання суб'єктом пізнавального процесу, як на творчий процес.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналітики в різних галузях знань надають особливого значення креативності, інноваціям і винахідливості в розбудові економіки знань. Р. Флорида, який представляє *економічну школу*, відому як «Нова теорія росту», вважає, що сучасна економіка озброєна людською креативністю і що саме вона є «визначальною особливістю економічного життя» [3]. Дослідник стверджує, що креативність і генерація ідей – найважливіші умови успішного розвитку сучасної економіки.

У 80-х роках ХХ ст. *освітні політики, теоретики та менеджери освіти* остаточно дійшли висновку про те, що сучасна школа, утворена на етапі становлення індустріального суспільства, пристосована саме до потреб індустріальної економіки. З початку ХХ ст. школи набули характеру великих бюрократичних інституцій, своєрідних фабрик масового виробництва громадян індустріального суспільства. Крім того, коли модель сучасної школи тільки з'явилась та почала свій розвиток, досить мало було відомо про те, як навчаються люди. У результаті діяльність школи базувалася на міркуваннях здорового глузду, які не отримали достатнього наукового обґрунтування. Основоположними постулатами, на яких базується модель школи, що залишилась нам у спадок від індустріального суспільства, дослідники вважають такі:

- знання – це набір фактів про навколишній світ та процедур для розв'язання проблем. Наприклад, фактами є судження на зразок: «Земля – це куля, її вісь нахилена під кутом 23,45 градусів». Прикладом процедури може бути покрокова інструкція щодо того, як розігріти курку у мікрохвильовій печі;
- мета школи – вкласти ці факти та процедури в голови учнів. Люди вважаються освіченими, якщо володіють досить великим набором таких фактів та процедур;
- учителі знають факти та інструкції і їх робота – передати їх учням;
- спочатку треба навчати простих фактів і поступово переходити до

більш складних. Визначення «простоти–складності» та послідовності навчання є справою викладачів, авторів підручників або експертів з математики, вчених-істориків та ін. Однак у жодному випадку не враховується, як насправді вчать діти;

- ефективність діяльності школи з'ясовується за допомогою тестів: як багато фактів і процедур засвоїли діти [9].

Завдяки тому, що таке традиційне бачення школи існувало занадто довго, у цієї моделі не було навіть загальноприйнятої назви. У межах міжнародного проекту ОЕСР «Інноваційні освітні середовища» (Innovative Learning Environments) модель школи індустріального суспільства дістала назву «стандартна модель». Школи, засновані на цій моделі, є ефективними під час передачі школярам стандартного набору фактів та процедур. Метою такої школи є забезпечення стандартного змісту освіти та вимог до оволодіння ним: усі учні повинні були запам'ятати однаковий набір знань та оволодіти однаковим навчальним планом – і ця модель найбільше відповідає такій меті.

Дослідники досить часто називають традиційну модель школи *інструктивізмом* [8]. Цей термін був запроваджений видатним математиком, програмістом, педагогом та психологом Сеймуром Папертом у 1993 р. і базувався на тому, що основна навчальна робота відбувається у класі за інструкціями вчителя. Інші дослідники називають цю модель школи моделлю «передачі й отримання» знань, оскільки зосереджують увагу на тому, що вчитель, який має знання, передає його, а учні це знання отримують.

У межах стандартної моделі школи роль педагогічної науки полягає в тому, щоб допомогти навчальним закладам більш ефективно передати факти й процедури учням. У 1970–1980 рр. до школи прийшли учені-когнітивісти, що володіли новими знаннями про пізнавальну діяльність та про потреби нового етапу розвитку суспільства. Вони довели, що школа, побудована за моделлю інструктивізму, не дає глибоких знань, яких потребує сучасне суспільство, не спрямовує свою діяльність на пріоритетний розвиток творчого потенціалу особистості.

На початку 90-х років XX ст. з'являється *нова теорія навчання* (або «науки про навчання» – від. англ. learning sciences) як галузь міждисциплінарних досліджень процесів викладання й учіння, що відбуваються у системах формальної, неформальної та інформальної

освіти. Метою цих досліджень стало з'ясування когнітивних та соціальних умов, що є необхідними для успішного здійснення навчального процесу. Нові дослідження спрямовані на вдосконалення різних типів навчальних просторів: як класної кімнати, так й інших, де може відбуватися здобуття нових знань таким чином, щоб забезпечити їх більш глибоке та ефективне засвоєння. Нова теорія навчання включає дослідження у таких наукових галузях, як когнітивна психологія, соціальна психологія, комп'ютерні науки, антропологія, соціологія, інформатика, нейрологія, педагогіка тощо.

Ще у 80-х роках ХХ ст. фахівці у цих галузях науки дійшли висновку про те, що розрізнені, вузькопредметні наукові пошуки перестали відповідати актуальним потребам часу. Необхідні нові дослідницькі підходи, що потребують міждисциплінарного співробітництва. 1991 рік вважають роком народження міждисциплінарної галузі знань – нової теорії навчання (learning sciences), оскільки саме тоді відбулась перша міжнародна конференція, що об'єднала зусилля навколо ідеї розвитку нового знання, та був опублікований перший номер журналу Journal of the Learning Sciences.

Як новостворена наукова дисципліна, нова теорія навчання все ще знаходиться у процесі самовизначення. Протягом останнього десятиріччя проблематика наукових досліджень у цій галузі знань значно розширилась. Їх предметом стали: особливості мисленнєвої діяльності дітей (К. Береітер, Е. Ньюелл, Б. Рогофф, Х. Саймон, Р. Сіглер, Р. Соєр), дизайн навчальних програм (Дж. Л. Колоднер, М. К. Лінн), методи навчання (П. Блуменфельд, Дж. Ф. Ворс, Дж. Гріно, Дж. Креджсік, Д. Кун, Р. Лерер, Д. Н. Перкінс, Л. Шаубе), освітні інновації (Р. Б. Козма, Р. Соєр), програми комп'ютерного забезпечення навчального процесу (К. Коедінгер, Дж. Кокер, А. Корбетт, Б. Мінз, С. Паперт, К. Столлард) тощо. У 2002 р. було створено Міжнародне товариство у галузі наук про навчання (International Society of Learning Sciences (ISLS)) в офіційному Інтернет-сайті якого зазначено, що нова галузь знань досліджує проблеми «навчання, що відбувається у реальному житті, та шляхи організації навчання у спеціально організованих середовищах – у школі, в он-лайнному режимі, на робочому місці, вдома та в інших неформальних середовищах. Теоретичною основою досліджень у новій галузі знань є конструктивістські, соціально-конструктивістські, соціально-когнітивні та соціокультурні теорії навчання» [4].

**Метою статті** – охарактеризувати ключові знахідки у галузі нової теорії навчання, що знайшли висвітлення у дослідженнях провідних



західних науковців початку XXI ст.

**Виклад основного матеріалу.** Успішне функціонування особистості в умовах суспільства знань потребує формування здатності до навчання як в умовах формального, так і неформального та інформального освітнього середовища. Традиційна модель шкільного навчання, заснована на схемі: передача знань (фактів та інструкцій) учителем та їх сприйняття і засвоєння учнем, пристосована тільки для системи формальної освіти, тобто для школи. В нових умовах необхідним є досягнення більш глибокого розуміння сутності речей, що означає засвоєння знань на концептуальному рівні, потрібному для успішного їх застосування в реальних життєвих ситуаціях. Концептуальне розуміння сутності речей, як стверджують дослідники-когнітивісти, включає кілька компонентів, характеристики яких стали предметом досліджень групи експертів ОЕСР [5]. Далі з'ясуємо сутність цих складових.

*Когнітивні основи компетенцій (Cognitive bases of expertise).* Одним із найбільш цікавих відкриттів когнітивної науки у 70-х роках XX ст. стало те, що буденну побутову поведінку людини виявилось значно складніше змодельовати, ніж поведінку під час розв'язання чітко визначеного кола професійних задач (expert behaviour). Деякі з найбільш успішних програм штучного інтелекту намагаються за допомогою комп'ютерних програм моделювати діяльність людини в таких наукоємних галузях, як медицина, телекомунікації й фінанси. У результаті цих зусиль когнітивна наука дійшла більш глибокого розуміння пізнавальних основ професійних компетенцій. Разом з тим буденна розумна (на рівні здорового глузду) поведінка людини залишається поки за гранню можливостей її комп'ютерного моделювання.

Дослідження в галузі когнітивної науки свідчать про те, що професійні компетенції базуються на таких складових:

- велика та складна сукупність знань, що відображає сутність відповідної діяльності;
- навички здійснення широкої сукупності процедурних та планових дій у відповідній сфері;
- здатність імпровізаційно застосувати й адаптувати ці дії до конкретних потреб кожної конкретної ситуації;
- здатність до рефлексії щодо того, як здійснюється процес здобуття знань [9, 50–51].

*Розв'язання проблем.* Протягом кількох десятиліть дослідники намагаються з'ясувати когнітивні основи процесу розв'язання проблем.

Одна з найбільш відомих теорій полягає в тому, що процес розв'язання проблеми залежить від наявності в особи, яка її розв'язує, уявлення про проблемний простір, що складається з попередньо здобутих переконань, а також уявлень про теоретичні підходи до розв'язання проблеми, специфічних дій, необхідних для цього, а також уявлень про оточуючий контекст. Завдання розв'язання проблеми полягає у пошуку потрібного рішення у проблемному просторі протягом часу, необхідного для того, щоб рішення було знайдено. Оскільки здобуття нових знань, будь то у науковій чи навчальній роботі, завжди пов'язане з розв'язанням проблем, пошуковці широко застосовують проблемні методи у своїй діяльності.

*Мислення.* Теоретики освіти наполягають на необхідності розвитку розумових умінь високого порядку<sup>1</sup>, однак освітні програми, які зосереджують увагу на таких уміннях, досить часто не базуються на наукових дослідженнях пізнавальної діяльності. Замість цього вони спираються на певну інтуїтивну таксономію розумових умінь з майже ненауковим виправданням того, чому саме цьому набору вмінь і навичок приділяється пріоритетна увага у процесі навчання. Починаючи з 1980–1990 рр., когнітивні психологи вивчають неформальну розумову діяльність – позитивне і негативне мислення, що використовується людиною у повсякденному житті, коли вона залишається віч-на-віч з реальними проблемами, які не мають простого розв'язання. Вивчення способів прийняття рішень у неформальних ситуаціях дало можливість зрозуміти причини широкого спектра помилок, характерних для мислення людини. Саме у цей час фахівці в галузі вікової психології активно досліджували процеси становлення і розвитку позитивних та негативних стратегій розумової діяльності впродовж життя. Подальшого розвитку дістали також ідеї Ж. Піаже щодо відмінностей між мисленням дитини і дорослої людини. Усі ці знання є критично необхідними для побудови навчального процесу відповідно до сучасних уявлень про пізнавальну діяльність.

*Фокусування як на викладанні, так і на учінні.* В епоху, що передувала дослідженням Ж. Піаже, загальноприйнятою була думка про те, що діти мають менше знань, ніж дорослі. Швейцарський психолог обстоював радикально нову теорію: хоча діти, безумовно, мають менше знань, ніж дорослі, але набагато важливішим є те, що дитячі знання мають

---

<sup>1</sup> Уміння високого порядку (від англ. high order skills) – пізнавальні вміння, що включають передусім уміння творчого та критичного мислення.

іншу структуру, ніж знання дорослих. Іншими словами, діти відрізняються не лише обсягом знань, а і їх якісними характеристиками.

У 80-х роках ХХ ст. дослідники підтвердили фундаментальне твердження Ж Піаже про те, що діти мислять інакше, ніж дорослі. Було з'ясовано, що, наприклад, діти неправильно виконують завдання з математики не тому, що вони недостатньо ретельно вивчили матеріал чи забули те, що вони читали у підручнику. Діти підходять до самого розв'язання задачі зовсім з іншого боку, ніж того очікують викладачі, а викладання математики не відбувається так, щоб уникнути цих непорозумінь. Педагоги-теоретики почали досліджувати когнітивні характеристики дитячої «математичної та фізичної наївності» та збирати важливу інформацію щодо типових непорозумінь, зумовлених нею. Такі дослідження дають можливість краще поєднати в навчальному процесі новий навчальний матеріал з попередніми знаннями учнів, урахувати варіативність та оригінальність їх мислення.

Дослідження в галузі нової теорії навчання, а саме концепції когнітивного конструктивізму, розкривають складний механізм побудови (конструювання) знань. Сутнісні відмінності між традиційною (інструктивістською) та інноваційною (конструктивістською) моделями навчального процесу, зокрема розробленими американською дослідницею Л. Шепард, відображені у поданих нижче таблицях (табл. 1–3) [10].

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика провідних положень теорій навчання, побудованих на ідеях інструктивізму та конструктивізму**

Теорія навчання, побудована на ідеях інструктивізму	Конструктивістська теорія навчання
<ul style="list-style-type: none"> <li>• знання є набором фактів про навколишній світ та процедур для розв'язання проблем, які засвоюються учнями за інструкціями вчителів;</li> <li>• навчальний процес є акумуляцією дрібних часток знань;</li> <li>• навчання є послідовним та ієрархічним процесом;</li> <li>• можливості зміни у послідовності навчального процесу є обмеженими;</li> <li>• логіка навчального процесу вимагає постійного чергування викладання і тестування для забезпечення міцності знань;</li> <li>• навчальна мотивація базується на позитивному підкріпленні великої кількості малих кроків</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• учні самостійно конструюють знання, на що справляє вплив соціальний контекст, у якому вони живуть;</li> <li>• навчальний процес будується на основі попередніх знань та культурних перспектив учнів;</li> <li>• розвиток пізнавальних умінь включає метакогнітивний (рефлексивний) процес та самомоніторинг конструювання знань;</li> <li>• принциповою основою навчання є глибоке розуміння сутності засвоєваних знань;</li> <li>• навчальні результати залежать від наявності внутрішньої мотивації (прихильності, особистої зацікавленості)</li> </ul>

Сформульовані в таблицях ознаки інструктивістської та конструктивістської моделей навчального процесу дають можливість зробити висновки про ті кроки, які представники теорій когнітивного конструктивізму вважають за необхідне зробити для перебудови навчального процесу відповідно до потреб суспільства знань.

Таблиця 2

**Порівняльна характеристика ознак курикулуму згідно з моделями інструктивізму та конструктивізму**

<b>Курикулум, характерний для моделі інструктивізму</b>	<b>Курикулум, характерний для моделі конструктивізму</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• зміст освіти визначається відповідно до потреб ринку праці, він має утилітарний характер, академічна освіта призначена для задоволення потреб елітної меншості;</li> <li>• запроваджуються точні виміри здібностей учнів та їх відповідності стандартам;</li> <li>• курикулум має диференційований характер, побудований з урахуванням індивідуальних здібностей та прогнозованих соціальних ролей конкретних учнів</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Усі учні можуть успішно навчатися, тому вивчення предметів відбувається на високому рівні складності та включає завдання розвитку розумових здібностей і навичок розв'язання проблем;</li> <li>• важливими є соціалізуючі функції вивчення навчальних дисциплін;</li> <li>• приділяється увага розвитку взаємозв'язку формальної, неформальної та інформальної освіти;</li> <li>• характерним є запровадження демократичних норм у життя школи як «турботливої громади» (caring community)</li> </ul>

Таблиця 3

**Порівняльна характеристика особливостей оцінювання знань учнів відповідно до інструктивістської та конструктивістської моделей навчання**

<b>Інструктивістська модель</b>	<b>Конструктивістська модель</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• тести IQ;</li> <li>• об'єктивні тести досягнень</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• оцінювання спрямоване як на виявлення рівня знань, так і на розвиток пізнавальних умінь;</li> <li>• оцінювання як постійний процес, інтегрований у навчання;</li> <li>• розвивальна функція оцінювання, його спрямування на підвищення ефективності навчального процесу;</li> <li>• високі очікування від результатів оцінювання, що є видимими для учнів;</li> <li>• учні беруть участь в оцінюванні результатів власної роботи</li> </ul>

*Рефлексія.* Автори новітніх теорій навчання (Е. Браун, Дж. Бренсфорд, Р. Кокінг) дійшли висновку про те, що коли учні формулюють та промовляють уголос засвоюваний матеріал, вони навчаються більш ефективно [1]. Йдеться не тільки про те, що вже засвоєний матеріал доцільно повторювати, промовляючи його вголос. Вивчення нового матеріалу відбувається найбільш ефективно за умови, що учні проговорюють ще не сформоване знання, тобто

те, що знаходиться на стадії осмислення, та продовжують його формувати у процесі артикуляції. Процеси артикуляції та розуміння щільно пов'язані між собою та залежать одне від одного. У багатьох випадках учні не можуть глибоко засвоїти матеріал, не проговоривши його. Іншими словами, думаючи вголос, вони вчаться набагато швидше та краще, ніж коли вони вчать матеріал мовчки, «про себе».

Однією з причин того, що промовляння матеріалу вголос суттєво підвищує ефективність процесу засвоєння знань, є те, що воно уможливорює рефлексію або метакогнітивний процес – здатність здійснювати постійний контроль за процесами свого мислення та способами здобуття знань. Учені-когнітивісти неодноразово наголошували на важливості рефлексії у процесі навчання як фактора, що сприяє більш глибокому розумінню навчального матеріалу. Перебудова навчального процесу згідно з новою теорією навчання передбачає сприяння рефлексії, розробку засобів, що мотивують та полегшують артикуляцію нових знань. Як тільки учень промовив уголос нові знання, навчальне середовище повинно посприяти процесу рефлексії над тим, що тільки що було вимовлено. Отже, центральною темою досліджень у межах нових теорій навчання є проблема підтримки учнів на шляху рефлексії, що сприяє навчальному процесу.

*Підтримка навчання.* Одна з найбільш важливих проблем, що розробляється в межах нової теорії навчання, – надання учневі підтримки у процесах артикуляції нових знань та рефлексії з приводу способів їх здобуття. Здійснюється пошук найбільш ефективних шляхів організації артикуляції та рефлексії. Дослідники дійшли висновку про те, що для досягнення найкращого навчального результату кожен елемент знання повинен проговорюватися певним чином, щоб мати своїм результатом потрібну рефлексію. Учням треба надати допомогу у словесному оформленні того, що вони зрозуміли, оскільки вони ще не знають, як їм зрозуміти процес власного мислення і розповісти про цей процес.

Програма підтримки навчання – це допомога учневі, прилаштована до його потреб у кожний конкретний момент навчального процесу. Вона повинна мати розвивальний характер, тобто надавати допомогу у досягненні якісних результатів і сприяти розвитку внутрішньої мотивації одночасно.

Р. К. Сойер порівнює методи підтримки навчальної діяльності учня в межах ефективного навчального середовища з тими, що використовуються у будівництві, тобто з улаштуванням спеціальних підмостків для

будівельно-монтажних робіт. Коли будівельникам потрібно піднятися вище, вони добудовують додатковий рівень підмостків, а коли будівля завершена, ці підмостки прибирають. В ефективному навчальному середовищі програма підтримки має ступеневий характер, коригується відповідно до потреб учня та припиняється, коли в ній немає більше необхідності. Зрештою, ступенева програма підтримки розчиняється, немов роса на сонці, адже учень уже не потребує її допомоги [9].

**Висновки.** Підсумовуючи аналіз ключових здобутків нової теорії освіти, зазначимо, що в умовах, коли стандартна модель школи перестала відповідати потребам інноваційної економіки суспільства знань, виникли реальні можливості для побудови нових, більш ефективних освітніх моделей. Такі моделі пов'язані зі створенням принципово нових освітніх просторів, що включають як школу, так і позашкільне культурно-освітнє середовище, з урахуванням здобутків когнітивної психології та комп'ютерних технологій. Як свідчать матеріали доповідей експертів ОЕСР з проблем менеджменту знань у суспільстві, що навчається [7], та впливу інноваційних процесів в економіці на освітній процес [6] у XXI ст., зможуть бути конкурентоспроможними тільки ті суспільства, що зможуть достатньо швидко й ефективно перебудувати свої освітні системи відповідно до здобутків нової теорії освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Bransford J. D. How people learn: Brain, mind, experience, and school / Bransford J. D., Brown A. L., Cocking R. R. – Washington, 2000. – 319 p.
2. Drucker P. F. Post-capitalist society / Drucker P. F. – N. Y. : HarperBusiness, 1993. – P. 182.
3. Florida R. The rise of the creative class and How it's transforming work, life, community and everyday life / Florida R. – N. Y. : Basic Books, 2002. – 434 p.
4. International Society of Learning Sciences [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.isls.org/about.html>.
5. OECD. Innovating to learn, Learning to innovate. – Paris : OECD Publications, 2008. – 256 p.
6. OECD. Innovation in the knowledge economy: Implications for education and learning. – Paris : OECD Publishing, 2004. – 98 p.
7. OECD. Knowledge management in the learning society. – Paris : OECD Publishing, 2000. – 260 p.
8. Papert S. The children's machine: Rethinking school in the age of the computer / Papert S. – N. Y. : Basic Books, 1993 – 256 p.
9. Sawyer R. K. Optimizing learning: Implications of learning sciences research / Sawyer R. K. // Innovating to learn, Learning to innovate. – Paris : OECD Publications, 2008. – P. 45–66.
10. Shepard L. A. The role of assessment in a learning culture / L. A. Shepard // Educational researcher. – 2000. – Vol. 29. – № 7. – P. 4–14.

### РЕЗЮМЕ

**А. А. Сбруева.** Новая теория обучения в условиях построения общества знаний: характеристика мировых тенденций развития.

*В статье проанализированы социально-экономические факторы перехода от инструктористской (стандартной) к конструктивистской модели школы. Охарактеризованы ключевые находки новой теории обучения, развивающейся как интердисциплинарная дисциплина, в основу которой положены концептуальные идеи современной когнитивной психологии и компьютерных наук.*

**Ключевые слова:** общество знаний, инновация, когнитивная психология, образовательная среда, конструктивизм, рефлексия, метакогнитивный процесс.

### SUMMARY

**A. Sbruieva.** New learning sciences in emerging knowledge society: the world tendencies of development.

*In the article the socio-economic factors of the transition from instructionism (standard model) to the constructivist model of schooling is analyzed. The key findings of a new learning sciences, developing as an interdisciplinary discipline, which builds on the conceptual ideas of modern cognitive psychology and Computer Science is outlined.*

**Key words:** knowledge society, innovation, cognitive psychology, learning environment, constructivism, reflection, metacognitive process.

УДК 373.62(410)

**О. З. Стельмащук**

Тернопільський національний  
педагогічний університет

### НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ «ДИЗАЙНУ І ТЕХНОЛОГІЇ» У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

*У статті проаналізовано розвиток системи підготовки вчителя «Дизайну і технології» на основі нормативних актів, виданих Міністерством освіти Великої Британії. Розкрито ефективність основних циркулярів і положень британської освіти протягом усього періоду становлення вчителя цієї професії.*

**Ключові слова:** циркуляр, законодавчий акт, комітет, трудова освіта, проектування, дизайн і технології.

**Постановка проблеми.** За останні десятиліття освіта у Великобританії стала одним із найбільш пріоритетних напрямів у державній політиці країни, незалежно від того, які політичні сили перебувають при владі. Ухвалення рішень, що визначають перспективу розвитку цієї галузі, здійснюється на найвищому рівні, а саме парламентом та урядом. Нормативні акти, прийняті державою, засвідчують велику увагу до майбутньої освіти молоді. Протягом останніх десятиріч уряд Великобританії звертає значну увагу на викладання курсу «Дизайн і технології» у школі, а також на підготовку фахівця цієї професії.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз літературних джерел свідчить про посилення інтересу багатьох дослідників до системи освіти Великої Британії. Проблему підготовки вчителів у Великій Британії вивчали такі

дослідники, як Ю. Алфьорова, Г. Андреева, Ю. Кіщенко, О. Леонтьєва, Л. Пуховська. Професійну підготовку вчителів «Дизайну і технології» досліджували такі вчені, як: Н. Воскресенська, К. Корсак, М. Павлова, К. Салимова, Р. Сойчук, Г. Терещук.

Проблема підготовки вчителя «Дизайну і технології» у Великій Британії перебуває у полі зору вчених, педагогів-практиків, але спеціальних досліджень, що розглядають саме нормативні засади підготовки вчителя цієї спеціальності, досі немає.

**Мета статті** – простежити розвиток підготовки вчителя «Дизайну і технології» у Великій Британії на основі нормативних актів, виданих державою.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток освітньої системи Великобританії протягом усього історичного періоду був тісно пов'язаний зі школою, зміни в якій впливали на підготовку вчительських кадрів. Нормативно-правові акти, що регулювали розвиток курсу «Дизайн і технології» у середній школі, значно вплинули на підготовку вчителя цієї професії, що зумовило необхідність аналізу законодавчих актів, у яких визначено пріоритетні напрями розвитку предмета в освітній системі Великої Британії.

Характеризуючи становлення курсу, висвітленого у нормативно-правових документах, потрібно зазначити найважливіші законодавчі акти, які були спрямовані на докорінну зміну не тільки предмета трудового навчання, але й британської системи освіти загалом. Серед них ми виділяємо такі:

1. Акт Бальфура 1902 р. започаткував систему середньої освіти у країні і ввів трудове навчання як частину основного курсу.

2. Акт Батлера 1944 р. запровадив установа три типи шкіл – середньої граматичної, середньої сучасної, середньої технічної, безкоштовного навчання в середній школі та збільшив обов'язковий шкільний вік з 14 до 15 років.

3. Освітня реформа 1988 р. відзначилася прийняттям Національного навчального плану та введенням предмета «Технологія» як обов'язкового на всіх рівнях навчання [2, 27–28].

Розглянемо докладніше кожен з нормативних документів.

Першим вагомим документом, який започаткував викладання предмета в середній школі, був «Закон про загальну початкову освіту» 1870 року. У ньому було введено такі елементи курсу в початкову і середню



школи: домогосподарство (кулінарія, шиття, прання), креслення, обробка деревини і металу, де домогосподарство стало найпопулярнішим предметом. Протягом цього часу, до реформи 1902 року, уряд затвердив кілька документів та рекомендацій, які регулювали і вдосконалювали викладання предмета у школі. Потрібно відзначити, що у такий спосіб уряд намагався розв'язати проблему бідних та малозабезпечених сімей, навчивши дівчат та хлопців елементарних навичок ведення домашніх справ.

Вагомі зміни у трудовому навчанні відбулися з прийняттям «Закону про освіту» (Акт Бальфура) у 1902 році, який започаткував систему середніх шкіл у Великій Британії. В інструкціях шкільного управління щодо ведення трудового навчання у школі було наголошено на тому, що трудове навчання повинно бути частиною елементарного курсу в середній школі, де хлопці повинні навчитися користуватися елементарними інструментами (під час обробки деревини і металу), а дівчата – опанувати домогосподарство. Заняття потрібно проводити у спеціально обладнаних приміщеннях. У кожній середній школі повинен бути вчитель праці, що має відповідну спеціалізацію.

У циркулярі «Управління з народної освіти» 1902 року рекомендували до 1907–08 навчального року створити всі необхідні умови для трудового навчання: майстерні для ручної праці, де одночасно працюватимуть 15–20 учнів.

Цікавим є той факт, що для дослідження стану предмета і покращання викладання його у школі Управління народної освіти у 1908 р. створило спеціальний комітет. У своїй доповіді комітет відзначав, що ручна праця, як повноцінний предмет, хоч і вивчається у школі, але все ще не займає достатньо вагомого місця серед шкільних дисциплін [5, 96–97].

Комітет розробив рекомендації та пояснення щодо покращання трудової освіти у школі. У документі зазначено, що для нормального психічного розвитку учнів робота на уроках трудового навчання відіграє важливу роль, оскільки активність дитини виражається у праці, яка розвиває моторику, сприяє гармонізації нервової системи та активізує роботу мозку [5, 97].

Поряд із рекомендаціями комітет здійснив детальний аналіз викладання предмета у школах, який засвідчив, що більшість школярів узагалі не відвідували уроків праці.

Потрібно відзначити, що в наступному офіційному документі, який доповнював закон 1902 року, «Правила щодо керівництва середньою

школою», значну увагу приділено домогосподарству. Цим предметом пропонували замінити частину уроків з фізики та хімії, що спричинило багато дискусій та видання «Меморандуму про викладання домогосподарства в середніх школах для дівчат» [5, 99].

Унаслідок «Закону про освіту» 1902 року та змін щодо впровадження трудового навчання в середній школі у країні різко виникає питання про якісну підготовку педагогів. Саме цей закон містив розділи та чіткі вказівки для ВНЗ, які готували педагогів [13].

У період між 1918–1939 рр. підвищується професійна підготовка вчителів усіх дисциплін. Провідні університети відкривають чотирирічні факультети педагогіки для забезпечення достатньої кількості вчителів. Завдяки такій роботі Міністерства освіти Великої Британії покращився рівень освіти майбутнього випускника ВНЗ та його підготовка в педагогічних коледжах й університетах [3, 22].

Цікавим є той факт, що згідно з освітнім законом 1918 р. (закон Герберта Фішера) дисципліни трудового циклу почали фінансуватися так само, як основні предмети у школі. Трудове навчання прирівняли до обов'язкових предметів, вивчення яких передбачено у шкільному навчанні [7, 208]. Наступний циркуляр Управління народної освіти у 1921 р. у своїх рекомендаціях мав на меті вдосконалити професійну підготовку вчителів праці. Таким чином, з 1921 р. до переліку обов'язкових дисциплін у навчальних планах педагогічних коледжів було введено такі предмети, як ручна праця і домогосподарство. У ВНЗ студенти вивчали предмети педагогічного циклу, рідну мову та обов'язково обирали 2 предмети із циклу загальноосвітніх чи практичних дисциплін для загального або поглибленого вивчення. У 30-ті роки ХХ ст. з'явилися спеціалізовані коледжі, які разом із підготовкою фахівців з різних дисциплін також готували вчителів домогосподарства [3, 24].

Позитивним фактом є те, що у 20–30-ті роки ХХ ст. педагогічні коледжі та університети у свої навчальні плани почали вводити предмети психолого-педагогічного циклу. Важливу роль у цьому відводять документу «Рекомендації для вчителів», що був опублікований у 1923 році. У розділі «Навчання ручної праці» зазначено не тільки практичну цінність предметів циклу, а також їх педагогічне значення. Спеціальна увага звертається на використання трудового навчання як виховного предмета для того, щоб навчити учнів економно використовувати гроші і ресурси

[5, 148]. В офіційних документах 1933 і 1937 рр. ця думка набула ще більшої актуальності. Автори документів порушують питання про зв'язок трудового навчання з іншими предметами й обґрунтовують збільшення попиту на вчителів трудового навчання в середній сучасній школі.

Отже, аналіз нормативно-правових актів дає підстави зробити висновок про те, що засади підготовки вчителя трудового навчання в кінці IX – на початку XX ст. в основному відповідали вимогам тогочасної школи. Із розумінням важливості опанувати предмети трудового циклу змінився погляд на підготовку майбутнього вчителя праці. Цей предмет став обов'язковим для вивчення студентами педагогічних коледжів. Урядові комісії, вивчаючи викладання курсу у школі, дійшли висновку про те, що вчитель трудового навчання – це фахівець, який відіграє важливу роль в економічному і соціальному розвитку держави, і покращання його підготовки приведе до збільшення кваліфікованих кадрів у країні.

Переломним етапом у британській системі освіти треба вважати Акт Батлера, що був проголошений у 1944 р. Піднявши вік закінчення школи від 14 до 15 років, у час найбільшої народжуваності у повоєнний період, закон спричинив збільшення кількості учнів у загальноосвітній школі. Ці зміни привели до швидкого вдосконалення програм підготовки вчителів і збільшення їх чисельності. Елементарні школи, що були популярними у IX ст., були замінені на середні сучасні. Технічні школи, які відігравали важливу роль у підтримці країни під час Другої світової війни, стали другорядними. Міністерство освіти Великобританії сподівалося, що новий закон і величезні інвестиції в нову освіту з боку уряду допоможуть дітям розвиватися відповідно до їх віку, здібностей і можливостей.

Предметам практичного циклу в законі 1944 р. не приділяли значної уваги. Вони викладалися в повному обсязі лише в сучасних середніх школах. У граматичних школах трудовому навчанню відвели місце факультативу, а технічні школи держава практично не фінансувала. Труднощі, пов'язані з реорганізацією структури середньої освіти, спричинили брак кваліфікованих педагогів, додавши ще один недолік новій системі.

Низький рівень трудової освіти спричинив багато дискусій у педагогічних колах. Через це уряд оновив програму предметів практичного циклу. Було розширено шкільну програму з предметів практичного циклу (ручна праця, домогосподарство, садівництво та ін.), що, як згодом відзначили вчителі трудового навчання середніх сучасних шкіл, було погано

пристосовано до потреб тогочасного суспільства. Учителі праці не володіли достатніми знаннями, яких вимагала програма Міністерства освіти. У лондонських коледжах Шордіч і Лафборо, де готували більшість учителів праці, керувалися гаслом виховувати «ідеальних ремісників». Отримавши таку освіту і почавши роботу у школі, учитель трудового навчання не був підготовлений відповідно до вимог сучасної середньої школи [10, 34–48].

У 1945 р. Міністерство освіти Великої Британії видало ще один документ «Робота з металом у середній школі», за допомогою якого планувалося заповнити прогалину металообробки на уроках праці. Аналіз документа засвідчив, що британський уряд уперше наголошував на важливості використання елементів дизайну у процесі створення виробів.

Доповідь Кроутера у 1956 р. стала поштовхом до розвитку трудового навчання у його практичному значенні. Він зазначав, що держава повинна мати користь зі школярів, даючи їм перші трудові навички на уроках праці. Кроутер намагався заповнити післявоєнну прогалину між освітою і виробництвом [9, 23–25].

Потрібно наголосити на тому, що більшість учителів-практиків, незважаючи на гучні програми уряду, не вбачали позитивних змін у становленні предмета у школі.

Позитивні зміни у підготовці вчителів «Дизайну і технології», а також у розробці цього курсу відбулися у 1964 році через заяву нового міністра праці Харольда Вільсона. У своїй промові він відзначив, що незабаром хвиля технічної революції накриє всі сфери життя сучасного суспільства. Ця промова сприяла аналізу викладання технології у всіх типах шкіл. Унаслідок цього було виявлено, що лише у 5% шкіл технології приділяють достатньо уваги. Значні спроби педагогів-практиків покращити стан предмета у школі спричинило те, що Об'єднання шкільних рад розпочало реалізацію «Проекту з технології». У документі зазначалося: «Проект передбачає введення предмета технології у середню школу, щоб навчити дітей ефективніше діяти у високотехнологічному світі і допомогти їм жити повноцінним життям» [11, 4].

Унаслідок п'ятирічної кампанії предмет став популярний не тільки у школах, а також у педагогічних коледжах. Багато середніх шкіл увело технологію у свої навчальні плани, що негативно позначилося на вчителях праці. Беручи до уваги те, що їх готували в коледжах Лафборо і Шордічі, де не поспішали вводити курс технології, випускники цих закладів не були

готові працювати за шкільною програмою. Національний центр технології у школі знайшов вихід із ситуації, передавши ініціативу розробки програм, випуску навчальної літератури і підготовки вчителів технології Трентському політехнічному інституту в Ноттінгемі.

Важливий поштовх до розвитку вищої освіти у Великій Британії спричинила «Біла книга» – документ, виданий урядом у 1966 році. Нормативний акт передбачав структурну перебудову системи підготовки вчителів і введення ступеня бакалавра. Велику кількість педагогічних, технічних, художніх коледжів трансформували в політехнічні інститути. Такі дії привели до піднесення престижу як педагогічних установ, так і самої професії вчителя [6, 25].

У кінці 60-х років серед педагогів-новаторів велося багато дискусій щодо урізноманітнення предмета трудового навчання. З уведенням елементів технології у навчальні плани шкіл змінився не тільки напрям предмета, а також його назва – з трудового навчання (ремесло, домогосподарство, садівництво та ін.) на ремесло і технологію.

У квітні 1969 року на конференції Національного об'єднання вчителів Великобританії майбутній міністр освіти країни Ширлі Вілльямс наголосив на важливості введення дизайну для вивчення у школі [10, 34–48]. Унаслідок цього у Британії сформувалася Асоціація дизайну освіти, головою якої став досвідчений дизайнер Пол Рейлі.

Отже, на початку 70-х років у Великобританії практично повністю сформувався сучасний предмет «Дизайн і технології». Розуміючи важливість виховання молоді відповідно до технологічного суспільства, уряд країни постійно видавав нормативні акти та здійснював аналіз освітніх установ, таким чином удосконалюючи освіту вчителів технології і надаючи їм усілякої можливості активно розвиватися.

Урядовий документ Е. Джеймса «План розвитку народної освіти Англії у період з 1971 по 1981 р.» запропонував багатоступеневу підготовку вчителів у 2 етапи. У документі було сформульовано основні педагогічні цілі освіти і запропоновано форми підготовки вчителів для отримання ступеня бакалавра педагогіки («Ordinary B. Ed. Degree» – термін навчання 3 роки) або ступеня бакалавра наук підвищеного рівня («Honours B. Ed. Degree» – протягом 1 року) [6, 27].

Слід відзначити той факт, що саме у період 70-х років британська освіта переживала процес широкомасштабних змін. Закриття педагогічних

коледжів та їх реорганізація спричинили погіршення професійного статусу вчителя. Через низьку народжуваність зменшилася кількість учнів, а унаслідок цього – учителів у школі.

Незважаючи на це, британський уряд активно впроваджував дизайн як важливий предмет для вивчення в загальноосвітній школі. Про це свідчать чисельні дебати, що велися між педагогами. Основним запитанням було таке: чи надавати дизайну статусу основного предмета у школі? Значна кількість педагогів не вважала цей предмет таким, який знадобиться учневі середньої школи в майбутньому житті. На захист виступила Рада з дизайну, яка видала кілька доповідей на підтримку дисципліни. Одна з них – «Дизайн у середній школі» (1976–1977 рр.). Автори документа наголошували, що предмет потрібно вивчати на всіх рівнях середньої школи до 16 років разом із технологією, домогосподарством, економікою і ручною працею, а також створити спеціальні департаменти, що займатимуться тільки вивченням предмета на рівні середньої освіти.

Важливість вивчення дизайну в середній школі обґрунтувала й міністр освіти і науки, а пізніше і прем'єр-міністр Великобританії Маргарет Тетчер. Вона наголошувала на тому, що дизайн – це один із найважливіших елементів, який допомагає відроджувати промисловість країни, і введення його, як навчального предмета, є важливим кроком для країни [12, 24–30].

Така ситуація посилила інтерес до професії вчителя «Дизайну і технології». Збільшилась кількість коледжів, що пропонували стати фахівцями у цій галузі. Хоча дизайн і був уведений як невід'ємний предмет для вчителя технології, у більшості ВНЗ віддавали перевагу вивченню роботи по дереву, металу і домашній економіці.

Після дебатів у 70–80 роках, великої кількості публікацій, що містили доповіді урядових комісій, був прийнятий Закон про реформу освіти (1988) – найбільший законодавчий акт Великобританії другої половини XX ст. Він увів як обов'язковий у Національний навчальний план, у якому було три основні предмети – «ядра» – англійська мова, математика і природознавство, а також сім інших предметів – історія, географія, технологія, іноземна мова, музика, мистецтво, релігія, які разом становили 10 базових дисциплін.

Цей документ зазнав серйозної критики з боку філософів, істориків та науковців [1, 89–99].

Згідно з реформою система шкільної освіти набула такого вигляду:

- початкова школа 5–11 років двох рівнів: 5–7 років (Key Stage 1), 7–11 років (Key Stage 2);
- середня школа двох рівнів: 11–14 років (Key Stage 3), 14–18 років (Key Stage 4).

До середньої школи Британії входили різні типи шкіл: сучасна, інтегрована загальна школа, граматична, середня технічна, загальноосвітні коледжі і технологічні коледжі.

Як було зазначено вище, у 70-х роках змінився термін підготовки майбутніх учителів. Коледжі прирівняли до ВНЗ і подовжили термін навчання на один рік. Саме у цей період система підготовки вчителя набула ступеневої структури і складалася із трьох послідовних циклів.

У законі про реформу освіти пропонувалося введення нових трирічних програм з отриманням ступеня бакалавра освіти або бакалавра підвищеного рівня, що надавало їм можливість працювати у школі [4, 134].

Таким чином, зміни, які були передбачені в законі 1988 року, не були повною мірою реалізовані на практиці. Лише з опублікуванням наприкінці 80-х років циркулярів «Умови здобуття вищої освіти» та «Базова підготовка вчителя: затвердження програм» у британській вищій освіті відбулися значні зміни. Згідно з циркулярами головну роль у підготовці вчителя тепер відігравала школа, а програми підготовки вчителів затверджувалися на державному рівні.

Уведення Законом про освіту 1988 року в навчальні плани предмета технологія, як обов'язкового, підняло статус учителя цієї спеціальності та посилило попит на фахівців цієї дисципліни.

Ще один циркуляр «Базова підготовка вчителя», опублікований урядом у 1992 році, став основним документом розвитку британської вищої освіти впродовж найближчих років. Він удосконалив систему вищих педагогічних навчальних закладів – інститутів і коледжів вищої освіти.

Вагомі зміни відбулися в університетському педагогічному секторі. Тепер для отримання статусу кваліфікованого вчителя потрібно було пройти додаткову педагогічну підготовку в інституті чи на факультеті педагогіки при університеті, яка тривала 36 тижнів. Закінчуючи курс навчання, студент отримував сертифікат у галузі освіти (PGCE), що давав йому можливість працювати в середній та старшій школі, а також загальноосвітніх і технологічних коледжах [1; 4, 137].

Для забезпечення потреб школи учителів дизайну і технології готували за програмами «артикульованого» і «ліцензованого» вчителя. За допомогою цих курсів учителем середньої школи міг стати будь-який громадянин країни з вищою освітою [4, 138].

Таким чином, на початку 90-х років учителів дизайну і технології готували у навчальних закладах двох типів: 3- або 4-річних педагогічних коледжах і на педагогічних факультетах при університетах, а також за програмами перекваліфікації.

У законі подальшої та вищої освіти 1992 року вперше були подані Загальні національні професійні кваліфікації (GNVQ) та Загальні професійні кваліфікації (GRQ) у Шотландії. Професійні кваліфікації є важливою складовою британської освіти. Вони визначають професійну компетентність студента – необхідні вміння і навички, якими повинен володіти фахівець.

У Великобританії виділяють три типи професійних кваліфікацій:

1. Загальні освітні кваліфікації (GEQ).
2. Загальні національні професійні кваліфікації (GNVQs).
3. Національні професійні кваліфікації (NVQs).

Опановуючи ці кваліфікації, студент може поєднувати їх у процесі навчання. Потрібно зазначити, що вчителі дизайну і технології також отримують кваліфікації такого типу [6, 66].

У 1997 році до влади прийшла партія лейбористів, головним передвиборним гаслом якої була реформа освіти. У виданій Зеленій книзі у 1998 році було відзначено: «Педагогічна освіта повинна притягувати найкращих претендентів з усіх верств населення, що відрізняються якістю підготовки і готові до того, що вчитель – це важка професія» [8, 54].

**Висновки.** Протягом усієї історії розвитку педагогічна освіта у Великобританії проходила шлях постійної трансформації – від академічної форми навчання студентів в університетах до практично орієнтованої підготовки на базі школи. Підготовка вчителя дизайну і технології постійно координувалася з особливостями навчально-виховного процесу у школі, для якої саме і готувалися ці педагогічні кадри.

Цікавим є той факт, що всі нормативні акти, видані урядом, щодо покращання підготовки вчителів базувалися на доповідях Управління стандартами освіти (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, Ofsted), яке регулярно проводило моніторинг шкіл. Спеціальний розділ у документі присвячувався порадам щодо покращання навчання



дизайну і технології. Ці поради враховувалися ВНЗ, що готували фахівців цієї спеціальності.

На зламі XX і XXI ст. почався новий етап у розвитку британської педагогічної освіти, основним гаслом якої було створення єдиної професійної моделі вчителя. У працях британських дослідників були різноманітні підходи до системи підготовки сучасного вчителя-професіонала, в яких ставилися вимоги до його професіограми.

У 2002 році Управління стандартами освіти опублікувало доповідь перевірки середніх навчальних закладів, де було зазначено, що в деяких школах недостатню увагу приділено викладанню дизайну на уроках технології. Комісія радила усунути цей недогляд, оскільки недостатня кількість годин дизайну не сприяє активному творчому розвитку дітей.

Універсальність предмета «Дизайн і технології» в англійських школах з уведенням змін до Національного навчального плану спричинила переоцінку курсів підготовки вчителів дизайну і технології. Нині майбутні вчителі повинні володіти базовими та основними компетенціями, що містять знання з технології приготування їжі, технології матеріалів, тканини, електроніки і комунікаційних технологій, однак основою цих компетенцій, як зазначено в документі, є проектування, дизайн і технологія.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Воскресенская Н. М. Сравнительная педагогика. Педагогические исследования в Великобритании / Н. М. Воскресенская // Педагогіка. – М., 2004. – № 1. – С. 89–99.
2. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / Задорожна І. П. – Тернопіль, 2002. – 332 с.
3. Кищенко Ю. В. Формирование профессионального мастерства учителя в системе педагогического образования Англии и Уэльса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / Кищенко Ю. В. – К., 2000. – 223 с.
4. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи в кінці XX століття : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / АПН Укр., Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. / Пуховська Л. П. – К., 1998. – 354 с.
5. Салимова К. И. История трудового обучения в Англии / Салимова К. И. – М. : Просвещение, 1967. – 235 с.
6. Яцишин Н. П. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (90-ті роки XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Яцишин Н. П. – Луцьк, 1998. – 216 с.
7. Charles Loch Mowat. Britain between the wars 1918–1940 / Charles Loch Mowat. – University Press, Cambridge, 1984. – 684 p.
8. DfEE. Teachers: Meeting the challenge of Change. Green Paper. – L. : The Stationary Office, 1998. – 112 p.
9. Doncaster. Technical High School. – A Pictorial Survey, Doncaster, 1959. – P. 23–25.
10. Penfold J. From Handicraft to Craft Design and Technology / J. Penfold // Studies in Design Education Craft and Technology. – London, 1987. – V. 20. – № 1. – P. 34–48.
11. Schools Council Technology and the Schools Project. Technology Pilot Study Report. – London, 1967. – 6 p.

12. Society of Industrial Artists and Designers // Designer. 1982. – April. – P. 24–30.
13. The Education ACT, 1902. – Ernest Arthur Jelf, London, 1903. – 116 p.

### РЕЗЮМЕ

**О. З. Стельмашук.** Нормативно-правовые основы подготовки учителя «Дизайна и технологии» в Великобритании.

*В статье проанализировано развитие системы подготовки учителя «Дизайна и технологии» на основе нормативных актов, изданных Министерством образования Великобритании. Раскрыта эффективность основных циркуляров и документов британского образования на протяжении всего периода становления учителя данной профессии.*

**Ключевые слова:** циркуляр, законодательный акт, комитет, трудовое образование, проектирование, дизайн и технологии.

### SUMMARY

**O. Stelmashuk.** Regulatory and legal principles of teacher training «Design and technology» in the United Kingdom.

*The article investigates the development of the system of preparation «Design and technology» teachers based on main documents of the British government. It explains the effectiveness of the main circulars of the British educational system during the whole period of development of education for the design and technology teachers.*

**Key words:** circular, act of law, committee, labour education, projecting, design and technology.

УДК 376.54.624.4.37.013

**П. О. Тадеєв**

Київський національний  
університет імені Тараса Шевченка

### ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ АМЕРИКАНСЬКИХ ШКОЛЯРІВ НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

*У статті розглянуто освітні практики для роботи з обдарованими школярами в державних американських школах на початку XX століття. Детально проаналізовано практичний досвід роботи експериментальних класів Г. Віпла, Л. Голінгворт і Л. Стедман та їх вплив на розвиток практики освіти обдарованих у США в XX столітті.*

**Ключові слова:** обдаровані школярі, освіта обдарованих, освітні практики, експериментальні класи, «клас можливостей», прискорення, збагачення, групування, диференціація.

**Постановка проблеми.** Освітні практики для обдарованих школярів, які використовувалися в державних американських школах на початку XX століття, базувалися на таких стратегіях, як групування за здібностями, прискорення та збагачення, і найяскравіше реалізовувалися в експериментальних школах.

Під час обґрунтування практики навчання обдарованих школярів вчені спиралися на американську філософію прагматизму, що панувала в період становлення прогресивістського руху. Особливу популярність ця філософія набула у США в період між двома світовими війнами завдяки

працям Уільяма Джемса та Джона Дьюї.

Вивчаючи практику сучасної американської освіти та порівнюючи її з аналізом історії педагогічної науки і власною експериментальною діяльністю у школі при Чиказькому університеті, Дж. Дьюї визначив протиріччя між новими вимогами часу й застарілими уявленнями про освіту. Це протиріччя він пропонував розв'язати шляхом включення школи в суспільні відносини, а дітей – у суспільно корисну діяльність, під час якої відбувається вільне спілкування, обмін думками і спостереженнями, одержаними в результаті вдалих і невдалих експериментів [1, 23].

Такі практики для обдарованих учнів у США були добре задокументовані в історії, охоплюючи період 150 років. Перші систематичні спроби почалися з Вільяма Торі Гаріса (William Torrey Harris), управителя державних шкіл у Сент-Луїсі в 1868 році. План Гаріса давав змогу учням просуватися вперед кожні 5 тижнів на основі академічної успішності. Цей графік просування забезпечував швидкий прогрес обдарованих школярів [2; 3; 4]. Упродовж наступних 50 років різні системи заохочення чи перестрибування через класи з'явилися в штатах Массачусетс, Нью-Джерсі, Колорадо та інших [2; 3; 4].

У 1907 році на зборах Національної освітньої асоціації спеціальний комітет рекомендував групувати обдарованих учнів разом у спеціальних класах зі спеціальними навчальними програмами, зі спеціальною освітньою атмосферою і викладачами, наділеними «як особистістю, так і темпераментом» [2]. До 1910-х років «класи можливостей» чи спеціальні класи для обдарованих учнів почали з'являтися в таких містах, як Лос-Анджелес і Цінціннаті [2].

До 1920-го року групування обдарованих учнів було найчастіше застосовуваним підходом до задоволення освітніх потреб цих школярів [3]. У США почав з'являтися поділ класів на три різні секції, відомий як «план Х-Y-Z». Група найбільш здібних школярів формувалася за результатами розумових тестів та оцінок, у той час як остання група була найповільнішою щодо виконання завдань.

Клівлендська спеціальна програма (Cleveland Major Works Program) і План Віннетка (the Winnetka Plan) були двома прикладами того, як шкільні округи в 1920-х роках більш ретельно працювали з обдарованими учнями. Експериментальні школи 1920-х і 1930-х років зробили значний внесок у навчання обдарованих дітей. Найвідомішою школою була Школа Спейера,

заснована Летою Голінгворт з Педагогічного коледжу, яка пропонувала програми збагачення у класах, згрупованих за здібностями [2; 4].

Незважаючи на зусилля різних освітян і шкільних округів США, спеціальне методичне забезпечення для обдарованих школярів було недосконалим. Більшість програм зосереджено на групуванні з небагатьма кількісними змінами [3].

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідженню обдарованості та творчого потенціалу особистості надається належна увага, зокрема таким її аспектам, як проблема індивідуальних відмінностей (Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн, Б. Теплов), визначення підходів до розуміння психологічних основ та структури обдарованості (Дж. Гілфорд, Н. Лейтес, Ж. Піаже, Б. Скіннер, К. Тейлор, К. Теліт, П. Торранс, Р. Уайт, К. Хеллер та інші); психологічні концепції інтелекту і творчості (Дж. Гілфорд, Р. Стернберг, М. Смульсон, К. Хеллер); розвиток інтелектуального і творчого потенціалу особистості (Д. Богоявленська, Ю. Гільбух, В. Дружинін, О. Кульчицька, С. Максименко, В. Моляко, С. Сисоєва, В. Штерн та ін.).

В історії дослідження проблеми обдарованості в США важливе місце належить таким психологам і педагогам, як Т. Амабіл, Д. Векслер, Г. Гарднер, Д. Големан, С. Гуастелло та багато інших.

Огляду основних методів виявлення обдарованості індивідів у США присвячено низку статей Є. Аксенової.

Паралельно із державним регулюванням освіти обдарованих проводилася значна дослідницька робота вчених США зі створення теоретичних моделей обдарованості. Зауважимо, що ще в 1986 році Р. Стернберг і Дж. Девідсон [8] виокремили 17 концепцій обдарованості, запропонованих різними авторами. Як до виходу цієї книги, так і після нього з'явилося ще ряд цікавих концепцій обдарованості, а саме: Ф. Ганье (1991 р.), Г. Гарднера (1983 р.), Дж. Гілфорда (1950 р.), Дж. Меррасье (1985 р.), Ф. Монкса (1996 р.), М. П'єгевського (1991 р.), Дж. Рензуллі (1975 р.), Л. Сільверман (1991 р.), А. Танненбаума (1986 р.), К. Тейлора (1950 р.), П. Торренса (1974 р.), Дж. Фельдх'юсена (1986 р.).

**Мета статті** – проаналізувати освітні практики в галузі навчання обдарованих американських школярів на початку ХХ століття та визначити особливості організації експериментальних класів для цієї категорії учнів, запропоновані Л. Голінгворт, Г. Віплом та Л. Стедман.

**Виклад основного матеріалу.** Ідеї прагматистів особливо активно підтримували піонери галузі освіти обдарованих Лулу Стедман (L. Stedman), Гай Віпл (G. Whipple) та Лета Голінгворт (L. Hollingworth), створюючи експериментальні класи для цієї категорії школярів. Л. Стедман досягла значних успіхів у запровадженні «класу можливостей» для обдарованих учнів у державній нормальній школі Лос-Анджелеса. Вона відчувала, що «клас можливостей» був необхідним додатком до навчальної школи університету. Клас можливостей відкрили в січні 1918 року, якраз перед переходом нормальної школи до Південної філії університету Каліфорнії [5].

Аргументи Л. Стедман на користь «класу можливостей» впливали із спеціальних класів, які прогресивна освіта дозволяла для дітей з розвитком нижче середнього. Вона вважала особливі освітні можливості для обдарованих дітей соціальною необхідністю, щоб допомогти розвинути їхній потенційний внесок у суспільство. Робоча програма Л. Стедман передбачала розвиток здібностей незалежно мислити і вчитися. Діти ставили власні цілі для незалежного навчання, які давали змогу їм працювати на максимальну потужність [5].

«Клас можливостей» охоплював учнів 4–6 класів, хоча винятки були і для третьокласників. Проте рівні класів обиралися довільно. Учні не обмежувалися лише розміщенням за класами, а групування на гнучкій основі було швидше правилом, ніж винятком. Робоча програма, яка була на один або два класи вище рівня, передбачала значні можливостями збагачення. Недоліки неконтрольованої прискореної робочої програми дуже турбували Л. Стедман. Вона побачила багато «малюків середньої школи» (11 чи 12 років), які вступали сюди, і намагалася виявити соціальні проблеми прискорення для цих учнів [5].

Щоб уникнути тенденцій ізоляції в навчанні, Л. Стедман навмисне впровадила компонент групової дискусії в навчальну програму. Розвиток індивідуальних завдань обговорювався на груповому форумі, куди входили учні та вчителі. Під час цих групових дискусій «виступи складаються в одне ціле, розширюються і збагачуються» [5, 12]. Особлива увага надавалася проектам як способу збагачення і важливому компоненту прогресивної освіти. Конкретні приклади проектів включали «A Tercentenary Program» («Програма трьохсотліття»), у якій висвітлювалася трьохста річниця висадки піліgrimів, а також «Arithmetic Vitalized Through a Banking Project» («Жива

арифметика через банківський проект»). Інше збагачення в робочих програмах передбачало написання та ілюстрування книжок, альбомів для газетних вирізок, вивчення природи, друкування та іноземні мови [5, 12].

Щоб заохочувати менш сидячий спосіб життя і не надто велике зосередження на навчанні, Л. Стедман спеціально вводила фізичне виховання і здоров'я як частину програми. «Були представлені курси з цінності гри, вправ і догляду за тілом» [5, 18]. Л. Стедман зауважувала, що «додатковий час, присвячений грі, ніяк не заважав досягненням в академічних предметах. Фізичні вправи, здавалося, мали стимулюючий ефект на розумову діяльність. Моральні враження були особливо сприятливі, хороші якості розвивалися на майданчику і відображалися в загальній поведінці дітей» [5]. Атлетичні змагання між класами, шкільні ігри, пишні процесії чи різні проекти за участю всієї школи закріплювали соціальні стосунки між «класом можливостей» і школою» [5].

Л. Стедман узагальнила свої пропозиції для програми в таких 19 рекомендаціях, що стосувалися:

- скорочення часу, виділеного для різних предметів, від половини до двох третин, часу, який виділяється в звичайному класі, скорочення вправ, пояснення і роботи над темою;
- чіткі інструкції щодо того, як вчитися самостійно;
- розвиток у дитини наукового підходу до свого прогресу і наукового методу роботи з проблемою;
- можливості для всіх форм творчої роботи: написання п'єс, оповідань і віршів; публікація газет; організація і робота літературних і громадських товариств; презентація п'єс, інсценівок, пантомім;
- навчання іноземних мов;
- можливості переглядати гарні фільми і вистави;
- можливість слухати особливі лекції політичних лідерів, відвідувати дипломатів, гостей з іноземних країн чи спеціалістів будь-якої галузі (музикантів, художників, бібліотекарів, науковців та інших);
- подорожі в сільську місцевість під керівництвом природознавців для вивчення птахів, звірів чи рослин;
- вивчення комерційного чи промислового життя через візити в комерційні і промислові установи;
- можливості відвідувати бібліотеки, мистецькі галереї та музеї;

- умови для фізичних вправ і чіткі інструкції з бодібілдингу для дітей делікатної тілобудови і для «книжних» дітей, які не бажають брати участь в іграх чи фізичній діяльності;
- можливості для роботи над соціальними проектами для розвитку усвідомлення групи і пришвидшення усвідомлення дитиною її зобов'язань перед школою і суспільством;
- чітке навчання лідерства через свідоме розуміння дитиною відповідальності за кульмінацію шкільних проектів і через членство в комітетах, які стосуються політики управління школою;
- спеціальні курси з музики, мистецтва, драми та інших спеціальних предметів для задоволення потреб дітей, які мають схильність до технічної чи естетичної діяльності;
- забезпечення певних умов щодо програм і відвідування школи високообдарованими в музиці, драмі і мистецтві дітьми, щоб загальна освіта і підготовка до кар'єри могли тривати одночасно;
- соціальні предмети мають стимулювати дитину використовувати дослідницький метод і багато читати із суміжних предметів. як правило, вони мають стосуватися деяких центральних проектів, творчих за природою, з якими пов'язана вся група. Необхідно, щоб вони створювали потребу в ефективному використанні допоміжних предметів [5, 188–189].

Праця Л. Стедман «Education of Gifted Children» (Освіта обдарованих дітей), написана через п'ять років після запровадження її експериментального класу, зобразила окреме освітнє середовище як життєздатний, реалістичний і сприятливий вибір для обдарованих дітей [5].

Відома дослідниця теорії і практики навчання обдарованих Л. Голінгворт так визначала демократію: «Кожна людина має можливість жити і працювати відповідно до їх вроджених здібностей до досягнень» [7, 299].

Праця Л. Голінгворт з «класом спеціальних можливостей» у державній школі № 165 згодом стала основою для написання близько 40 наукових статей, підручника і проекту роботи в Державній школі № 500, який запрацював приблизно через 15 років. На початку 1920-х років державна школа № 165 мала проблеми з кількома «невідповідними» учнями, які були надто академічно розвинуті, щоб хронологічно перебувати з однолітками, але не могли соціально адаптуватися, коли пропустили три класи. «Клас спеціальних можливостей» був організований

з такою ідеєю, що в районі розташування школи можна знайти достатньо таких школярів приблизно однакового хронологічного віку, щоб сформувати клас, який був би порівняно однорідним, як соціально, так і освітньо; щоб їхні потреби могли вивчатися, а потім і задовольнятися. Існувала невелика база знань щодо того, як забезпечити диференційовану програму для обдарованих. Державна школа № 165 створювала такі можливості не лише для обдарованих дітей, але й для тих, хто був зацікавлений, – практиків і дослідників [8].

Збагачення стало провідним принципом для робочої програми Л. Голінгворт у Державній школі № 165. Одна з перших статей, опублікованих стосовно робочої програми, включала вивчення біографій як форму збагачення. Л. Голінгворт пояснювала свій вибір біографії так: «Ми обрали біографію, бо вважали, що вона схилиться до підготовки малих, дуже обдарованих дітей до життя, на яке вони здатні, тому що у віці 8–10 років вони інтелектуально готові скористатися з цих біографій, тому що ставлення та ідеї, сформовані в дитинстві, мають великий вплив, і тому що біографії ніде не вивчаються у звичайній програмі» [9, 281]. Л. Голінгворт сама проводила перші уроки біографії. Щовівторка вранці 40 хвилин було виділено на вивчення біографії. Звіти подавалися у стилі семінарів, і кожна дитина читала свій звіт класу, після чого відбувалася дискусія. Їхні звіти зосереджувалися на таких видатних особах, як Юлій Цезар, Джордж Вашингтон, королева Вікторія, Джордж Еліот та інші.

Швидкий прогрес давав певні переваги. Обдаровані учні могли мати фактично три–чотири роки, вільних від звичайної освіти і навчання, щоб увійти в професію і значно раніше заробляти.

Педагогічні методи також вимагали модифікацій. Такі модифікації «можуть походити від висновків на основі вивчення психології цих дітей, а також від фактичного досвіду в класі» [10]. Повторення вправ з читання, арифметики і правопису були значно скорочені, хоча не відкинуті взагалі. Замість того Л. Голінгворт заохочувала метод проектів, щоб навчити учнів робити висновки, знаходити подібне, обговорювати будь-які теми, які їх цікавили.

Л. Голінгворт дбала про те, щоб всі класи були відповідно обладнані, оскільки обдаровані діти вимагали певного пристосування у їхньому середовищі. Бібліотека мала велику кількість довідкової літератури, зокрема енциклопедії, атласи, карти, словники (як англійською, так і



іноземними мовами) і томи поезії.

Третій відомий дослідник у цій галузі – Гай Віпл. Він вірив у психологічну науку і її застосування в освіті. «Кожному, хто помічає еволюцію освітньої думки і практики, має бути зрозумілим, що одна з найочевидніших тенденцій сьогодення – це «психологізація» освіти, пристосування освітньої діяльності до потреб кожного учня. Кілька років ми розпізнавали потреби дітей, у яких розумові здібності були нижче від норми. Тепер ми усвідомлюємо більш чітко, ніж будь-коли раніше, кричущі потреби учнів, розумові здібності яких вищі за норму» [11, 5]. Г. Віпл відгороджувався від тих, хто звинувачував освіту обдарованих у недемократичності. Він описував демократичну освіту як «рівність можливостей» і стверджував, що обдаровані діти не мали справедливої можливості розвивати свій потенціал, закликав до створення спеціальних класів, щоб зменшити цю невідповідність [12]. Г. Віпл зазначав, що освіта обдарованих дітей не лише культивувала їхній надзвичайний потенціал, але й сприяла розвитку суспільства загалом [13].

Після тривалих спостережень за роботою у спеціальному класі протягом 1916–1917 навчального року Г. Віпл запропонував вісімнадцять рекомендацій щодо адаптації методів для класів з обдарованими учнями. Перші вісім рекомендацій стосувалися будь-якого класу, але вони набували додаткового значення у класах для обдарованих дітей, передбачаючи такі умови. Наступні десять рекомендацій були особливо доречними у роботі з обдарованими:

- тільки 10% кращих учнів загальної школи мають бути відібрані для спеціальної кімнати для обдарованих дітей;
- діти, у яких виявляли неврози у їхній шкільній роботі, не повинні зараховуватися у клас обдарованих;
- відбір обдарованих дітей має здійснюватися лише на основі розумових тестів, оскільки рейтинги вчителів і адміністраторів виявилися ненадійними;
- вчитель спеціального класу має йти з учнями від класу до класу, щоб уникнути проблем, пов'язаних із знайомством з новим педагогом;
- зменшити вправи наполовину;
- покарання школярів може бути скасоване взагалі, якщо задовольняються їхні навчальні потреби;
- якщо учень демонструє поведінку марнославіства та егоїзму,

вчитель має провести «соціальну перевірку».

Г. Віпл також визнавав, що навіть у спеціальних класах обдаровані школярі можуть проходити 2 роки за 1 рік. Швидке проходження програми давало можливість для впровадження інших предметів: іноземної мови, драми і культурних студій у спеціальній кімнаті. Проте Г. Віпл застерігав, що має виділятися необхідний час для всіх видів робіт, «щоб обдаровані діти зрозуміли, що таке важка розумова праця» [14, 125].

Всі розглянуті освітні практики були дуже подібними: включали конкуренцію проектів замість ізольованих дій, вивчення їх у темах і одиницях, зменшення вправ на повторення, класні дискусії, швидке проходження програми, класне середовище, яке заохочувало рухливість учнів, разом з достатньою кількістю різних довідкових матеріалів на підтримку учнівських досліджень. Вчителі обдарованих також мали володіти великими інтелектуальними здібностями і відповідною педагогічною та фаховою підготовкою. До того ж дослідження в експериментальних класах підтверджували, що найефективніший спосіб навчати обдарованих дітей полягав у відокремленні їх від звичайної школи та використанні диференційованого і збагаченого плану. Це були майже революційні ідеї з огляду на те, що до кінця 1910-х років прискорення чи «перестрибування класів» були лише єдиним вибором програми для обдарованих дітей.

**Висновки.** Теперішні освітні практики для обдарованих дітей не мають особливих відмінностей від ранніх практик. Їх особливістю є ідея диференційованої програми для обдарованих. Освітні практики, які підтримували в США на початку XX століття, вважали складовими диференційованої програми, охоплюючи прискорення і збагачення.

Групування обдарованих школярів окремо від учнів звичайної школи мало сильну підтримку в експериментальних американських школах у цей період. Таке окреме середовище давало змогу учням працювати у прискореному темпі зі збагаченими програмами. У перші роки становлення освіти обдарованих були протести і скарги проти недемократичної чи елітної природи групування обдарованих школярів. Ці питання і сьогодні турбують освіту обдарованих. Проблеми освіти, що торкаються питань раси, соціального класу, відмінностей у здібностях, такі суперечливі та емоційно навантажені, що їх вирішення здається неймовірним, якщо взагалі можливим. А отже, досвід першопрохідців галузі освіти обдарованих українців необхідний для організації навчання цієї категорії учнів у наш час.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Горшкова В. В. Педагогическая философия Джона Дьюи : монография / В. В. Горшкова, Е. А. Митковец. – СПб : Изд. «Петрополис», 2008. – 168 с.
2. Davis G. A. Education of the gifted and talented / G. A. Davis, S. A. Rimm. – Boston, MA : Allyn & Bacon, 2004.
3. Ericson S. C. Education of the gifted and talented in American public schools : A retrospective view / S. C. Ericson. – [Unpublished doctoral dissertation]. – Washington State University, 1985.
4. Tannenbaum A. J. A history of giftedness in school and society / A. J. Tannenbaum // International handbook of giftedness and talent / [In Eds. K. A. Heller; F. J. Monks; R. J. Sternberg; R. F. Subotnik. – Oxford, UK : Elsevier Science Ltd., 2000.
5. Stedman L. M. Education of gifted children / L. M. Stedman. – Yonkers-On-Hudson, NY : World Book Company, 1924.
6. Stedman L. M. An experiment in educational democracy / L. M. Stedman // Sierra Educational News. – 1919. – No. 15. – P. 515–518.
7. Hollingworth L. S. Provisions for intellectually superior children / L. S. Hollingworth // The child: His nature and his needs / [Eds. : M. V. O'Shea]. – New York, NY : The Children Foundation, 1924. – P. 277–299.
8. Cobb M. V. The special opportunity class for gifted children at Public School / M. V. Cobb, L. S. Hollingworth, J. E. Monahan, G. A. Taylor, J. S. Theobald // Manhattan. Ungraded. – 1923. – No. 8. – P. 121–128.
9. Hollingworth, L. S. An introduction to biography for young children who test above 150 IQ / L. S. Hollingworth // Teachers College Record. – 1924. – No. 26. – P. 277–287.
10. Hollingworth L. S. Musical sensitivity of children who test above 135 IQ / L. S. Hollingworth // Journal of Educational Psychology. – 1926. – No. 17. – P. 95–109.
11. The nineteenth yearbook of the National Society for the Study of Education / [Ed.: G. M. Whipple]. – Bloomington, IL : Public School Publishing Company, 1920. – Part II.
12. Whipple G. M. Educational determinism : A discussion of Professor Bagley's address at Chicago / G. M. Whipple // School and Society. – 1922. – No. 15. – Pp. 599–602.
13. Whipple G. M. Provisions for gifted children / G. M. Whipple // Mother and Child. – 1923. – No. 4(10). – P. 2–11.
14. Whipple G. M. Classes for gifted children / G. M. Whipple. – Bloomington, IL : Public School Publishing Company, 1919.

## РЕЗЮМЕ

**П. А. Тадеєв.** Организация обучения одаренных американских школьников в начале XX века: практический аспект.

*В статье рассматриваются образовательные практики для работы с одаренными школьниками в государственных американских школах в начале XX века. Подробно проанализирован практический аспект работы экспериментальных классов Г. Випла, Л. Голинворд и Л. Стедман, а также их влияние на развитие теории и практики образования одаренных школьников у США в XX веке.*

**Ключевые слова:** одаренные школьники, образование одаренных, образовательные практики, экспериментальные классы, «класс возможностей», ускорение, обогащение, группирование, дифференциация.

## SUMMARY

**P. Tadeyev.** The organization of studying of gifted american pupils at the beginning of the XX century: practical aspect.

*The article deals with the educational practice for gifted students in the state American schools at the beginning of XX century. The experimental classes practical experience activities of the famous scientists L. Hollingworth and G. Whipple have been analyzed and their influence on the development on theory and practice of the gifted education in xx century in the USA have been defined by the author.*

**Key words:** gifted students, gifted education, educational practice, experimental classes, «class of possibilities», acceleration, enrichment, grouping, differentiation.

## РОЗДІЛ III. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

УДК 372.834

**Н. М. Жидкова**

Інститут педагогіки АПН, м. Київ

### РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИРІШЕННЯ ПРАВОВИХ СИТУАЦІЙ НА УРОКАХ ПРАВОЗНАВСТВА

*У статті визначено, що розвиток критичного мислення та формування вмінь вирішувати правові ситуації є взаємозумовленими процесами. Розвиток критичного мислення залежить від послідовності та системності формування вмінь вирішувати правові ситуації на етапах навчання. Це передбачає перехід від репродуктивного через перетворюючий до творчо-пошукового етапу, від діяльності за зразком до самостійної пізнавальної діяльності учнів з використанням активних та інтерактивних методів.*

**Ключові слова:** критичне мислення, вміння вирішувати правові ситуації, навчальні прийоми, етапи формування вмінь, активні та інтерактивні методи.

**Постановка проблеми.** На етапі розбудови правової держави наше суспільство потребує особистості, здатної свідомо реалізувати свої права та інтереси у життєвих ситуаціях, критично оцінювати їх з позиції права. За цих умов актуальним завданням освіти є підготовка особистості до активної життєдіяльності в межах правових норм. У вирішенні цього завдання допоможе розвиток критичного мислення учнів у процесі формування вмінь учнів вирішувати правові ситуації, що є одним із завдань Державного стандарту базової та повної середньої освіти, а також навчальних програм із правознавства [3].

**Аналіз актуальних досліджень.** Дослідження технологій критичного мислення здійснювали вітчизняні та зарубіжні вчені: О. Пометун, Т. Ремех, С. Терно, А. Кроуфорд, Д. Макінстер, С. Метьюз, В. Саул. Питанню формування вмінь вирішувати правові ситуації присвячені педагогічні дослідження А. Галая, О. Наровлянського, С. Нетьосова, О. Певцової, О. Пометун, Т. Ремех, О. Савченко, І. Усенка. В їх працях та публікаціях започатковано загальний розгляд проблеми розвитку критичного мислення у процесі розв'язування правових ситуацій, але не вирішеними залишаються питання шляхів формування вмінь вирішувати правові ситуації, які б сприяли розвитку критичного мислення.

**Мета статті** – дослідити розвиток критичного мислення учнів 9–10 класів у процесі формування вмінь вирішувати правові ситуації на

уроках правознавства.

**Виклад основного матеріалу.** У тлумачному словнику суспільствознавчих термінів правова ситуація пояснюється як складна сукупність взаємопов'язаних правових явищ та процесів (стан законодавства, дотримання громадянами правових норм, якість діяльності правоохоронних органів, дотримання державою прав людини тощо), яка визначає характер та рівень правопорядку у країні [12]. Відомо, що у процесі вирішення правових ситуацій в учнів формуються вміння осмислювати факти і події, описані в ситуації, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в оцінці дій учасників ситуацій, знаходити аргументи на користь сторін, оцінювати соціокультурні умови дотримання громадянами правових норм, формулювати висновки. Усі перераховані вміння є проявом критичного мислення.

Під критичним мисленням розуміємо здатність особи аналізувати події, явища, думки, оцінювати їх, робити висновки, знаходити нові ідеї [11, 5]. Критичне мислення створює можливість за допомогою теоретичних знань обґрунтувати та обрати необхідне правове рішення в життєвих ситуаціях. Таким чином, формування вмінь вирішувати правові ситуації та розвиток критичного мислення є взаємозумовленими процесами.

Для успішного самостійного вирішення ситуацій учнів необхідно озброїти стратегією дій. Практика підтверджує, що вирішення правових ситуацій, які містять дилему, викликає певні труднощі в учнів. Причинами цього є не сформованість умінь учнів, необхідних для вирішення правових ситуацій. Серед умінь можна визначити такі: невміння учнів виділяти головне, знаходити причинно-наслідкові зв'язки між фактами, формулювати висновки на підставі аналізу нормативно-правового акта.

Однією з умов успішного виконання ситуацій учнями є їх відповідність певним вимогам. У дидактиці були сформульовані та описані основні вимоги до правових ситуацій – доступність, життєвість, проблемність, слугування цілям заняття (уроку) [13, 54]. Серед зазначених вимог варто визначити, що проблемність ситуацій сприяє їх критичному осмисленню. Так, учні вчаться формулювати гіпотезу в оцінці дій учасників, перевіряти її через застосування правових норм. У цьому контексті слід з'ясувати, чи підготовлені учні до аналітичної діяльності.

Психологи стверджують, що особливістю мислення старшокласників є зменшення ролі механічної пам'яті у пізнавальній діяльності, а їх

інтелектуальний розвиток потребує логічної пам'яті. Причинами цих змін є ускладнення навчального матеріалу, зростання його обсягу, залучення нових джерел, формулювання нових навчальних прийомів. За цих умов відбуваються перетворення у співвідношенні емпіричного і теоретичного вивчення на користь останнього, «згортання» початкових логічних прийомів у внутрішню розумову форму (аналіз, зіставлення, систематизація тощо) і «матеріалізація» тільки заключних дій в усних і письмових відповідях (узагальнюючі характеристики, оцінювальні висновки, порівняльно-узагальнюючі та конкретизуючі таблиці, тезові плани та ін.) [6, 82]. Отже, можна стверджувати, що старшокласники психологічно підготовлені до аналітичної діяльності у вирішенні правових ситуацій.

Вирішення правової ситуації потребує активної інтелектуальної діяльності суб'єкта, а отже, процесу мислення. Це відбувається у той момент, коли змінюються умови діяльності, виникають нестандартні ситуації. Тому вчитель для розвитку критичного мислення учнів повинен представляти ситуації з різною структурою та змістом. Успішність навчання залежить від послідовності формування вмінь.

Методисти та дидакти П. Гора, Н. Запорожець, О. Пометун, М. Студенікін розробили теорію поетапного формування вмінь, у якій навчання відбувається від репродуктивної через перетворюючу до творчо-пошукової самостійної діяльності. При цьому можна визначити, що на репродуктивному етапі учні засвоюють уміння діяльності за зразком, який демонструє вчитель, на перетворюючому – у контрольному супроводі вчителя, на творчо-пошуковому етапі – під контролем учителя. Кожен етап супроводжується формуванням відповідних умінь. Ефективність засвоєння вмінь зростає, якщо учні на перетворюючому і творчо-пошуковому рівнях учитимуться моделювати правові ситуації, які вимагають від них значних розумових зусиль. (рис. 1).

Для забезпечення учнів стратегією дій розв'язування ситуацій ефективним є засвоєння ними орієнтованої основи дій на репродуктивному та перетворюючому етапах. Це можливо здійснити за допомогою пам'ятки. Пам'ятка складається з конкретних кроків, що дозволяє учням здійснити послідовний аналіз правової ситуації на репродуктивному та перетворюючому етапах, а на творчо-пошуковому сприяє створенню власної стратегії дій.



Рис. 1. Формування вмінь розв'язувати правову ситуацію

Основою формування вмінь є засвоєння учнями прийомів навчальної діяльності. Відомо, що навчальні прийоми обумовлені інтелектуальними. Розвиток критичного мислення, а отже, і вмінь відбувається через ускладнення прийомів навчальної діяльності. П. Гора визначив напрями, за якими ускладнюються прийоми розумової діяльності – внутрішня сторона вмінь: спочатку формуються прийоми, які потребують аналізу та синтезу, а потім абстрагування, порівняння, узагальнення та інші [2, 61]. За такого підходу, розвиток умінь на відповідних етапах відбувається через їх збагачення новими прийомами та супроводжується якісними змінами процесу мислення.

Учені визначили прийоми, необхідні для розв'язування правової ситуації. Серед них С. Нетьосов називає прийоми аналізу, синтезу, узагальнення [7, 108]. Російська дослідниця О. Певцова зазначила, що розв'язання правової ситуації супроводжується набором прийомів, які пов'язані з умінням аналізувати нормативно-правовий акт: судження, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків, зіставлення, коли співвідносять поняття з тим, що відбулося, аналіз документа, за текстом якого учні складають схему, узагальнення – рішення ситуації [8, 92]. Слід додати, що у процесі вирішення правової ситуації вдосконалюються вміння учнів визначати галузь права, називати суб'єктів правовідносин, визначати проблему правової ситуації, виділяти головне та другорядне, здійснювати посилання на нормативно-правовий акт, оцінювати дії учасників, формулювати правовий висновок та на цій основі визначати власну позицію.

Вирішення правових ситуацій потребує послідовного формування вмінь учнів: спочатку учні вирішують прості ситуації, а потім складні. У критеріях оцінювання досягнень учнів з правознавства визначено рівні правових ситуацій. Так, на початковому та середньому рівнях, які відповідають репродуктивному рівню, пропонується аналізувати прості юридичні задачі в контрольному супроводі вчителя, на достатньому рівні – юридичні задачі середнього рівня складності під керівництвом учителя, високий рівень потребує вмінь учнів самостійно вирішувати задачі, використовуючи інформацію додаткових джерел [4].

У юридичній дидактиці рівні вирішення правових ситуацій розрізняють за формою їх деталізації: від найпростіших (фабула-завдання в межах однієї теми) до детально опрацьованих «кейсів», що містять багато документів у справі, витягів законодавчих актів щодо справи [13, 55]. Такий підхід дозволяє нам вирізнити прості, середнього та високого рівнів складності задачі за кількістю фактів, що містяться в ній, та нормативно-правових актів, необхідних для їх вирішення. Очевидно, що саме формування репродуктивних умінь пов'язане з аналізом ситуації з незначною кількістю фактів у межах однієї теми, галузі права або із застосуванням одного нормативно-правового акту, витягу акта для оцінки дій учасників ситуацій. Перетворюючи вміння пов'язані зі здатністю учнів знаходити зв'язки між юридичними фактами, давати правову оцінку учасникам правовідносин, застосовувати положення кількох нормативно-правових актів, робити посилання на них, формулювати висновки. Творчо-



пошукові вміння характеризуються здатністю учня знаходити зв'язки між аргументами у задачі, яка містить дилему, на користь кожної сторони, застосовувати два і більше документів різних тем або ж різних нормативно-правових актів в оцінці дій учасників, формулювати висновки задачі, бачити правові проблеми. Таким чином, ситуація на творчому рівні не повинна мати однозначної відповіді. Це змушує учнів мислити масштабно та критично ставитися до своїх ідей.

Отже, кожен етап методики супроводжується формуванням відповідних умінь аналізувати та вирішувати ситуації. Кожен рівень умінь спрямований на розвиток критичного мислення через збагачення вміння навчальними прийомами, але у межах можливостей учнів для вирішення ситуації.

Процес вирішення правових ситуацій потребує з'ясування питання про методи роботи та етапи його організації на уроці. Практика засвідчує, що використання активних та інтерактивних методів на уроках допомагає учням моделювати різні соціальні ситуації та вирішувати їх спільними зусиллями, збагачувати свій життєвий досвід (соціальний та практичний), а також розвивати навички самостійної роботи. О. Пометун, визначаючи провідну роль у навчанні учнів інтерактивних методів, зазначає, що, працюючи в групі, учні засвоюють різні механізми пошуку знань [9, 8]. На думку О. Наровлянського, організовувати роботу з правовими ситуаціями доцільно у групах, але в окремих випадках і фронтально, при цьому вчитель пропонує такий рівень складності, який зміг би виконувати увесь клас [5, 9]. Л. Виготський з приводу цього стверджував, що у співпраці учень виявляється сильнішим та розумнішим, ніж під час самостійно виконуваної роботи, він підіймається на вищий рівень інтелектуальних труднощів, виконуваних ним, але завжди існує певна закономірна дистанція, яка визначає розходження при самостійній роботі та роботі у співпраці [1, 248].

Отже, на репродуктивному рівні, який знаходиться у зоні актуального розвитку, доцільна самостійна робота учнів, хоча не виключена і робота у групах для засвоєння механізмів діяльності. Перетворюючі вміння, коли учень у групі може зробити більш важкі завдання, ніж самостійно, потребують групової роботи. Творчі вміння потребують самостійної діяльності для розвитку індивідуальних здібностей. Але завдання на перетворюючому і творчому рівнях повинні бути водночас і посилюючими для учнів, і складними, щоб для їх виконання потрібно було докласти

багато розумових зусиль.

Розвиток критичного мислення ми показали на прикладі методики поетапного формування вмінь розв'язувати правові ситуації під час вивчення правознавства учнями 9 класу.

Навчання на репродуктивному етапі організується так: спочатку учні ознайомлюються із ситуацією, визначають юридично значущу інформацію, а потім опрацьовують витяги законодавства. Наведемо приклад ситуацій репродуктивного рівня. *Батько Василя (15 років) часто проводив вечори у казино, витрачаючи свої зароблені кошти. Коштів у сім'ї не вистачало. Через це сім'я жила у борг, що спричинювало часті скандали між членами сім'ї. Інколи йому щастило, і тоді сім'я жила у достатку, а сварки припинялись. Останнім часом фортуна перестала йому посміхатись. Незабаром батько втягнув сина в гру у казино, через що хлопець почав пропускати школу, відвідуючи казино.*

Розбір ситуації за пам'яткою здійснює вчитель, учні занотовують розв'язок. Насамперед учні повинні з'ясувати значення пам'ятки для її успішного використання. Використання пам'ятки на репродуктивному та перетворюючому рівнях допоможе учням виробити стратегію розв'язування ситуацій на творчо-пошуковому рівні.

**Пам'ятка з розв'язування правової ситуації.**

1. *Факти (Що відбулося? Хто є учасниками справи? Що про них відомо? Які факти важливі, а які другорядні?).*

2. *Проблема (У чому полягає проблема? Якими нормативними актами регулюється проблема? Яке питання нам треба вирішити, розв'язуючи ситуацію?).*

3. *Аргументи (Які аргументи можуть бути наведені для вирішення ситуації? (Обов'язково з використанням законодавчої бази на захист кожної із сторін?).*

4. *Висновок/рішення (Який буде висновок чи яке можливе рішення ситуації? Чому саме такий висновок чи таке рішення? Які можуть бути наслідки такого рішення?).*

У визначеній ситуації учні називають учасників ситуації, визначають факти. Серед фактів учні виділяють головні та другорядні: головними є втягнення неповнолітнього хлопця в азартні ігри і через це часті пропуски уроків, а другорядними обставинами є те, що сім'я інколи жила без боргів. На основі головних фактів учні формулюють проблему та знаходять норми

законодавства, якими регулюється ця ситуація. Слід визначити, що ситуація потребує опрацювання пунктів 2, 3 статті 150 Сімейного кодексу України та статті 10 Закону України «Про охорону дитинства». Застосування нормативно-правового акта у вирішенні ситуації учнями сприяє формуванню вмінь висловлювати свою позицію та формулювати висновок. Так, у даній ситуації учні приходять до висновку про порушення батьком статті 10 Закону України «Про охорону дитинства», яка забороняє втягувати дітей в азартні ігри. А тому батько нестиме юридичну відповідальність.

Особливість цієї ситуації полягає в тому, що вона регулюється нормами однієї галузі права, містить незначну кількість правових фактів та потребує аргументів на користь однієї сторони. У розв'язуванні ситуації учні використовують прийоми аналізу та синтезу, а також уміння визначати основні та другорядні факти, формулювати правову проблему ситуації, визначати її суб'єктів, здійснювати посилання на нормативно-правовий акт, формулювати рішення про наявність чи відсутність правопорушення. Усі ці прийоми необхідні для формування перетворюючих умінь.

Усвідомлення та закріплення прийому аналізу ситуації здійснюється через коментування кроків учнями, а також розв'язування ними репродуктивних завдань за пам'яткою під контролем учителя.

Засвоєння репродуктивних умінь учнями дає можливість здійснити перехід до формування перетворюючих умінь. Наведемо приклад ситуації для формування перетворюючих умінь. *Марійка (11 років) захоплюється вивченням англійської мови. Вдома їй заважають навчатись батьки, які постійно випивають. Через постійний гамір, а також побоюючись п'яних батьків, які використовують непристойні слова у спілкуванні з Марійкою, дівчинка зачиняється у своїй кімнаті. Вона надіває навушники та за допомогою компакт-дисків, які прослуховує на комп'ютері, подарованому бабусею на день народження, вивчає іноземну мову. Одного разу батьки через те, що Марійка довго не відчиняла двері, зламали комп'ютер. Учням пропонується проаналізувати ситуацію та запропонувати рішення, як діяти Марійці.*

Ця ситуація потребує вмінь використовувати знання кількох галузей права. Особливістю ситуації на даному етапі є її зміст, який містить багато правових фактів (постійні п'янки батьків, Марійка зачиняється у власній кімнаті, оскільки боїться п'яних батьків, дівчинці важко виконувати домашні завдання через гамір, комп'ютер, зламаний батьками, – важливий засіб

навчання англійської мови, подарований бабусею), які свідчать про неможливість у таких умовах розвиватися Марійці. Така кількість фактів потребує аналізу значної кількості норм права та формулювання рішення шляхом узагальнення інформації нормативно-правових актів (статей 22, 150, 152, 164, 165, 174 Сімейного кодексу України та статті 10 Закону України «Про охорону дитинства», статті 22 Цивільного кодексу України). Опрацювання нормативно-правової бази зумовлює формулювання правової оцінки дій батьків. У висновку учні повинні вказати на наявність підстав для винесення судового рішення про позбавлення батьків батьківських прав та відшкодування збитків за пошкоджений комп'ютер. Таким чином, учні вчаться визначати види юридичної відповідальності.

Учні повинні закріпити цей прийом. Для цього вчитель пропонує їм прокоментувати кроки здійсненого аналізу ситуації. Ефективному засвоєнню вміння на даному етапі сприяє складання ситуацій учнями так, щоб у виконанні завдань можна було сформулювати правове рішення ситуації з використанням кількох нормативно-правових актів.

На третьому етапі учні вирішують ситуацію у групах під контролем учителя. Коротко сформулюємо її зміст. *У суді слухається справа про розірвання шлюбу 25-річної Олени та 32-річного Миколи, які мають доньку Софійку. Олена протягом 3,5 років перебувала за кордоном для того, щоб заробити гроші. Але допомогу надавала тільки перший рік. Олена хоче вийти заміж за заможного італійця, який її любить та має намір удочерити Софійку. Микола, який працює лікарем, стверджує, що любить Софійку і його зарплати та пенсії його матері вчительки вистачить, щоб утримувати її.* Деталі ситуації вміщені у підручнику правознавства для 9 класу О. Пошетун та Т. Ремех [10, 116]. Учні пропонується розв'язати ситуацію у групах та визначити відповідність правових норм моральним на прикладі цієї ситуації.

У розв'язуванні ситуації учні вчаться знаходити аргументи на користь кожної сторони, оцінюючи можливості батьків та враховуючи думку дитини. Учні повинні вирішити дилему, знайти рішення, з ким залишиться жити Софійка. Оцінюючи дії учасників ситуації, учні знаходять аргументи на користь кожної сторони ситуації. Аргументами на користь матері дівчинки є можливість забезпечити майбутнє дитини, намір заможного італійця, майбутнього чоловіка Олени, який любить Софійку, удочерити її, що відповідає пункту 2 статті 207 про усиновлення дитини у її найвищих

інтересах для забезпечення гармонійних умов життя, бажання дитини жити з батьками. Аргументами на користь батька є виховання дитини ним протягом 3,5 років, поки дружина перебувала за кордоном, і протягом 2 років не мала зв'язку із сім'єю, допомога Софійці під час її хвороб. Усі ці факти відповідають пункту 1 статті 213, яка пояснює, що за бажання бути усиновителями кількох осіб переважне право на усиновлення мають громадяни України й ті особи, у сім'ї якої виховується дитина. У вирішенні задачі учні враховують бажання Софійки, яка прагне жити з матір'ю. Аналізуючи факти, оцінюючи позиції сторін та підтверджуючи їх нормами права, учні враховують не тільки правову сторону, а й цінності суспільства. Аналіз тексту учнями супроводжується його конспектуванням у зошит.

Ця ситуація потребує вмінь використовувати знання кількох галузей права. Особливістю ситуації на даному етапі є її зміст, який містить багато правових фактів, що зумовлює опрацювання додаткових норм права та формулювання рішення шляхом узагальнення інформації нормативно-правових актів. Тому учням пропонується опрацювати норми Сімейного кодексу України та Цивільного кодексу України. Виконання ситуації здійснюється під контролем учителя.

Творчо-пошуковий рівень передбачає складання моделей ситуацій учнями так, щоб під час їх вирішення можна було знайти аргументи на захист кожної конфліктної сторони ситуації з використанням кількох норм нормативно-правового акта або нормативно-правових актів. Складання творчих завдань доцільно здійснювати індивідуально для збагачення досвіду пізнавальної діяльності учнів.

**Висновки.** Таким чином, розвиток критичного мислення та формування вмінь вирішувати правові ситуації є взаємозумовленими процесами. Їх успішність залежить від послідовності та системності формування вмінь, що передбачає перехід від репродуктивних умінь через перетворюючі до творчо-пошукових умінь, від діяльності за зразком на репродуктивному та перетворюючому етапах до самостійної пізнавальної діяльності. Створення орієнтованої основи дій для учнів через використання пам'яток на репродуктивному і перетворюючому етапах сприяє виробленню власної стратегії дій на творчо-пошуковому рівні у навчальній діяльності.

Розвиток критичного мислення відбувається через ускладнення змісту ситуацій на етапах формування вмінь. Це потребує збільшення кількості проаналізованих фактів та правових джерел в окремій ситуації,

використання складних інтелектуальних прийомів навчальної діяльності в оцінці учасників ситуацій та вмінні знаходити причинно-наслідкові зв'язки між фактами. Ефективність навчання зростає за умови застосування активних та інтерактивних методів у вирішенні ситуацій.

Добір учителем правових ситуацій здійснюється з урахуванням їх складності, обсягу, змісту, опорних знань та вмінь, які б відповідали віковим, інтелектуальним можливостям учнів та були спрямовані на їх розвиток.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений : [в 6 т.] / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2 : Проблемы общей психологии / [под ред. В. В. Давыдова]. – 504 с.
2. Гора П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе / Гора П. В. – М., 1988. – 208 с.
3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average>.
4. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з правознавства. Додаток 7 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average/topic/n\\_pr/kriterii/](http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average/topic/n_pr/kriterii/).
5. Наровлянський О. Д. Основи правознавства. 9 клас : метод. посіб. / О. Д. Наровлянський. – Харків : Веста : Видавництво «Ранок», 2003. – 336 с.
6. Немов Р. С. Психология : учеб. [для студ. высш. пед. учеб. завед.] : [в 3 кн.]. – [3-е изд.]. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. – 688 с.
7. Нетьосов С. І. Навчання дев'ятикласників основ правознавства з використанням інформаційно-комунікативних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нетьосов С. І. – К., 2009. – 290 с.
8. Певцова Е. А. Теория и методика обучения праву : учеб. [для студ. высш. учеб. завед.] — М. : ВЛАДОС, 2003. – 400 с.
9. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. / Пометун О. І. – К., 2007. – 144 с.
10. Пометун О. І. Правознавство. Практичний курс : підруч. [для 9 кл.] / О. І. Пометун, Т. О. Ремех. – К. : Літера ЛТД, 2009. – 192 с.
11. Пометун О. І. Формування мислення учнів на уроках з курсу за вибором «Права людини» / О. Пометун // Історія в школах України. – 2009. – №. 9. – С. 5–8.
12. Толковый словарь обществоведческих терминов [Электронный ресурс] / [сост. Н. Е. Яценко]. – М., 1999. – 524 с. – Режим доступа : [http://www.slovarnik.ru/html\\_tsot/p/pravova8-situaci8.html](http://www.slovarnik.ru/html_tsot/p/pravova8-situaci8.html).
13. Юридична дидактика : посіб. із викладання права та юридичних дисциплін / [Бігун В. С., Галай А. О., Крестовська Н. М.] ; за ред. Р. О. Стефанчука. – К. : СПД Юсип'юк В. Д., 2009. – 191 с.

### РЕЗЮМЕ

**Н. Н. Жидкова.** Развитие критического мышления учеников в процессе решения правовых ситуаций на уроках правоведения.

*В статье определено, что развитие критического мышления и формирование умений решать правовые ситуации являются взаимообусловленными процессами. Развитие критического мышления зависит от последовательности и системности формирования умений решать правовые ситуации на этапах обучения. Это предусматривает переход от репродуктивного через преобразующий к творческо-поисковому этапу, от деятельности по образцу к самостоятельной познавательной деятельности учащихся с использованием активных и интерактивных методов.*

**Ключевые слова:** критическое мышление, умения решать правовые ситуации, обучающие приемы, этапы формирования умений, активные и интерактивные методы.

### SUMMARY

**N. Gidkova.** Development of pupils' critical thinking in the process to solve legal situations at jurisprudence lessons.

*This paper defined that the development of critical thinking and the process of formation of skills to solve legal situations are interdependent processes. Development of critical thinking depends on both consistent and systematic formation of skills to solve legal situations at different stages of educative process. It provides transition from a reproductive stage through reformative to creative, from activity based on example given to independent cognitive activity use of active and interactive methods.*

**Key words:** critical thinking, skills to solve the legal situations, training techniques, stages of formation of abilities, active and interactive methods.

УДК 371.3:82.0+82.09

**В. А. Захарова, Н. В. Рева**

Сумський державний педагогічний  
університет ім. А. С. Макаренка

### ЛІТЕРАТУРНЕ КРАЄЗНАВСТВО ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

*У статті обґрунтовується доцільність упровадження уроків літератури рідного краю в навчальні програми загальноосвітньої школи. порушується проблема якісної підготовки студентів-філологів в аспекті реалізації потенційних виховних можливостей літературного краєзнавства. Під час роботи над художніми творами реалізуються навчальні та виховні завдання літературної освіти.*

**Ключові слова:** урок літератури, літературне краєзнавство, творчість письменників рідного краю, методи та форми роботи, робота над твором, аналіз тексту.

**Постановка проблеми.** В умовах сучасного розвитку суспільства вищий навчальний заклад повинен формувати нову генерацію української інтелігенції, яка братиме на себе відповідальність за майбутнє Української держави. Державна система освіти, формуючи сучасного фахівця, ставить перед вищими педагогічними закладами завдання підготувати професіонала високого рівня з розвиненим почуттям відповідальності за доручену справу, здатного до зразкового виконання професійних обов'язків. Завдання вчителя-словесника – формувати в учнів національну свідомість, почуття людської та національної гідності, приналежності до свого роду, родини, української нації; прилучити учнів до кращих надбань літератури рідного краю в контексті української класичної і сучасної, а також європейської літератур; пробудити патріотичні почуття, плекати вільну особистість, яка вміє самовиражатися, знає, цінує, поважає історичне минуле та сучасне свого регіону. Окрім вищезазначених завдань, вивчення літератури рідного краю має на меті формування в учнів читацьких інтересів, вироблення стійкої і переконливої зацікавленості творчістю письменників-земляків. Вивчення літератури рідного краю має важливе значення для розуміння особливостей

літературного розвитку, розкриття національної самобутності культури, традицій і новаторства. Отже, необхідність цілісного вивчення проблеми очевидна, незважаючи на те, що поодинокі спостереження в цьому плані знаходимо в працях багатьох методистів-науковців.

**Аналіз актуальних досліджень.** Досліджуваною проблемою цікавилися відомі українські науковці та методисти, дослідники історії літератури, педагоги та психологи. Оптимально до розкриття порушеної теми підходять авторські колективи журналів «Дивослово» (В. Шуляр, «Уроки літератури рідного краю: технологія підготовки та проведення»; Н. Кравченко, «Краєзнавчий матеріал як засіб національного виховання учнів»); «Українська мова та література» (М. Гуняк, «Можливості літератури рідного краю»; Л. Лісова, «До проблеми підготовки й проведення уроку з літератури рідного краю»); «Українська література в загальноосвітній школі» (Л. Башманівська, «Модель вивчення літературного краєзнавства на уроках української літератури»; Л. Фурсова, «Методика проведення уроків літератури рідного краю»), у яких подані рекомендації до проведення уроків літератури рідного краю, узагальнено кращі досягнення методичної думки. Цікаві матеріали з досліджуваної теми зібрані в навчальному посібнику «Літературне краєзнавство» (Суми: Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2002), де наведені пізнавальні для учнів факти з життя та творчості письменників, які народилися на Сумщині, їхні твори чи уривки з них, у доступній формі розглядаються художні особливості тексту. Матеріал, поданий у посібнику, зацікавить учнів історією та культурою рідного краю, виробить почуття людської та національної гідності.

Теоретично-методологічною основою дослідження слугують праці вчених-методистів: Н. Волошиної, Є. Пасічника, Б. Степанишина, Г. Токмань. Методологічну основу досліджуваної проблеми визначає філософія екзистенціалізму, що використовується нині плідно в українському літературознавстві як інтерпретаційна основа дослідження конкретного художнього тексту і відповідає стратегічним напрямам реформування сучасної школи в Україні. Згідно з основними засадами філософії екзистенціалізму школяр розглядається як частина великої європейської нації, як представник великого українського народу. Майбутній вчитель готується навчити учня інтерпретувати текст різними видами, пропонуючи своє власне розуміння художнього твору та особистості його автора. На уроках літературного краєзнавства вчитель-словесник знайомить учнів з



непростою життєвою долею письменників-земляків, історією їхнього духовного становлення, життєвого вибору, вчить бути мужніми і цілеспрямованими, вірними обраній системі ціннісних орієнтацій.

**Мета статті** – обґрунтувати доцільність вивчення літературного краєзнавства як засобу формування особистості школяра, довести, що літературне краєзнавство є важливим чинником у системі освітньо-виховних завдань школи, відіграє важливу роль у формуванні патріотичних почуттів української молоді. Вважаємо, що літературне краєзнавство повинно розглядатися в аспекті прилучення учнів до культурних надбань українського народу та формування на цій основі читацьких інтересів.

**Виклад основного матеріалу.** Актуалізується проблема підготовки спеціалістів нової генерації, здатних самостійно виконувати складні завдання. Потребують перегляду навчальні плани підготовки майбутніх вчителів-філологів. Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття») відзначається, що найважливішою громадською рисою особистості є сформованість національної самосвідомості, патріотичних почуттів до рідної землі, свого народу, готовності до праці в ім'я України. Формування патріотичних почуттів передбачає: освоєння молоддю своєї етнічної спільності, національних цінностей (мови, території, культури), відчуття своєї причетності до розбудови національної державності. Курс на інтеграцію в європейське і світове співтовариство вимагає переміщення акцентів у шкільному навчально-виховному процесі в бік формування духовності учнів як гідних представників української нації. У цьому аспекті винятково важлива роль відводиться урокам літературного краєзнавства, здатним засівати дитячі душі зернами добра, любові і справедливості. Саме художня література робить світ гуманним, виховує в учнів доброту, любов і шану до рідної землі та людей, які на ній живуть і працюють. Проблема сучасного прочитання творів літературного краєзнавства в загальноосвітній школі належить до пріоритетних та постійно актуальних питань методики викладання літератури. Із метою посилення краєзнавчої роботи та ознайомлення учнів із творчістю письменників-земляків до діючих програм із української літератури введений розділ «Література рідного краю». Це пояснюється тим, що літературне краєзнавство є потужним засобом виховання в учнів на основі літературних текстів почуття патріотизму, усвідомлення власної національної ідентичності. Нині ця ланка в освітньому процесі є однією з проблемних, оскільки відсутні цілеспрямовані рекомендації до

викладання літератури рідного краю.

Загальна мета літературної освіти – вводити учнів у світ прекрасного, виховувати потребу в читанні, інтерес до художнього слова, високі смаки, здатність і вміння естетично й творчо сприймати прочитане: сформувати на цій основі правильне розуміння національних і загальнолюдських цінностей і цим самим сприяти вихованню духовно багатого, щиро відданого своєму народові громадянина незалежної України. Поставлена мета конкретизується зокрема таким напрямом, як формування читацьких якостей учнів, у процесі якого відбувається вироблення розвинутої відтворювальної і творчої уяви, здатності до співпереживання, естетичної насолоди, вміння «читати» словесні образи, бачити художню деталь, сприймати твір у його художній цілісності та єдності, осмислювати створені ним характери, конфлікти, ідеї, позиції, усвідомлення індивідуальності письменника; самостійності та обґрунтованості оцінок, уміння зіставляти, аналізувати й оцінювати творчість письменників.

Методологічною основою формування змісту освіти є врахування інтересів, запитів і цінностей школяра як суб'єкта навчального процесу. У системі освіти літературі рідного краю належить особлива роль. Вона є цінним джерелом української духовності, своєрідним генетичним кодом, пам'яттю народу. Школяр, який зростає в атмосфері причетності до культурної спадщини свого народу, виробляє моральні орієнтири, у нього з'являється почуття обов'язку перед народом і державою в цілому.

Зміст шкільної літературної освіти доповнений варіативним складником – теоретичними знаннями та матеріалом, що знайомить школярів з іменами на літературній карті Сумщини, розкриває зв'язки літератури з іншими видами мистецтва та різними сферами діяльності. Опанування літературою рідного краю – це також шлях до засвоєння української мови як державної. Надаючи великого значення літературі в духовному розвитку особистості, вчителям не варто забувати, що її вивчення може бути успішним лише тоді, коли вона розглядається в контексті світового літературного процесу. Уся система літературної освіти і курс літератури рідного краю повинна вибудовуватися з урахуванням специфіки літератури як виду мистецтва, що несе потужний заряд позитивної духовної енергії і здатна зацікавити юного школяра-сучасника надбаннями земляків, переконати, що література рідного краю спроможна бути мистецтвом слова.

Курс нинішньої освіти на особистісну орієнтацію зумовлює своєрідність

виховного аспекту літератури рідного краю, що дає знання й формує читацькі інтереси, виховує громадянина-патріота України, любов до батьків, свого міста, земляків та їхніх культурно-мистецьких надбань. І той літературний шлях від батьківщини до Батьківщини має формувати особистість, здатну зберегти й продовжити українські культурно-літературно-історичні традиції пращурів, щоб достойно увійти до європейської і світової спільнот, бути відкритою для інших культур і здатну до збагачення власної духовності. Завдання вчителя – повернути втрачений престиж національній літературі, позбутися нав'язаного їй комплексу меншовартості, виховувати в учнів національну свідомість, почуття гідності громадянина України, приналежності до свого роду, родини, української нації; прилучити учнів до кращих надбань літератури рідного краю в контексті української класичної і сучасної, а також європейської літератур; пробудити патріотичні почуття, плекати вільну, розкріпачену особистість, яка вміє самовиражатися, шанує історичне минуле та сучасне регіону.

Окрім вищезазначених завдань, вивчення літератури рідного краю має на меті формування в учнів читацьких інтересів, вироблення стійкої і переконливої зацікавленості художньою спадщиною письменників-земляків. У методичному арсеналі вчителя української літератури – раціональні форми та методи роботи, інноваційні технології навчання літератури, інформаційно-комп'ютерні засоби навчання тощо.

Опрацювання цієї проблеми на уроках літературного краєзнавства має велике значення для розуміння особливостей літературного розвитку, розкриття національної самобутності культури, традицій і новаторства в художній творчості. Отже, необхідність цілісного вивчення проблеми очевидна, незважаючи на те, що поодинокі спостереження в цьому плані знаходимо в працях багатьох методистів-науковців. Вивчаючи проблему впливу на формування читацьких інтересів уроків літератури рідного краю, слід відзначити, що засобами художньої літератури, зокрема літературного краєзнавства, вчителі-словесники мають можливість виробляти в старшокласників навички аналізу текстів та їх творів, здатність творчо сприймати прочитане й висловлювати власну аргументовану думку.

Шкільна програма з української літератури передбачає проведення уроків літератури рідного краю, на яких вивчається життя та творчість письменників-земляків. Ці уроки є важливою ділянкою навчально-виховного процесу з огляду на реалізацію ними виховних цілей –

формувати в учнів почуття причетності до історії рідного краю і громадянської відповідальності за його долю, долю нації в цілому, виробляти загальнолюдські якості. Незважаючи на те, що література рідного краю стала складовою частиною навчальних програм з української літератури в контексті уроків позакласного читання, учитель виявляється часто непідготовленим до їх проведення через нестачу або й повну відсутність навчального матеріалу. Нині словесник повинен активізувати інтерес до проблеми, що посідає важливе місце в системі літературної освіти учнів загальноосвітньої школи.

Місцевий літературно-краєзнавчий матеріал формує змістовий компонент краєзнавства у шкільному курсі вивчення літератури, на основі чого вчитель пропонує систему уроків, що реалізують навчально-пізнавальні та розвивально-виховні цілі в контексті загальної мети та завдань літературної освіти – вводити учнів у світ прекрасного, прилучаючи до національного і світового мистецтва слова, формувати правильне розуміння національних і загальнолюдських цінностей.

Завдання уроків літератури рідного краю охоплюють:

- знайомство з творчістю письменників-земляків, які відобразили в своєму творчому доробку рідний край, що допомагає учням по-новому оцінити його, глибше зрозуміти красу і неповторність свого регіону;
- вивчення традицій регіону, місцевих етнографічних, ментальних елементів та особливостей літературного процесу, їх вплив на творчість письменників;
- ознайомлення з творчістю письменників, які не є уродженцями Сумщини, але певний час проживали або побували на її території, причетні до її історії.

Підібраний вчителем-словесником матеріал про життєву долю митців, для яких Батьківщиною є сумська земля, їх кращі поетичні та прозові твори (або уривки з них) сформують в учнів уявлення про неповторну літературну Сумщину як складову духовної культури українського народу. Навчальний матеріал про життєпис та творчість письменників-земляків може використовуватися вчителями також під час реалізації навчальної програми з української літератури в цілому.

Шкільне літературне краєзнавство багатогранне. Особливе місце в ньому займають уроки літератури рідного краю, що мають свої особливості. По-перше, їх планують, враховуючи специфіку літератури як

виду мистецтва; по-друге, добирають літературні твори й мистецький матеріал високої художньо-естетичної вартісності; по-третє, варто вміло поєднувати ознайомлення краєзнавчої літератури з використанням образотворчого мистецтва, музики, архітектури, історії, релігії, філософії свого краю тощо; по-четверте, забезпечувати формування естетичних смаків, читацьких інтересів, переконань, ідеалів школярів відповідно до народознавчих традицій; по-п'яте, виробляти особистісне ставлення до художньої літератури рідного краю, щоб допомогти учневі-читачеві й людині самовиразитися, самоствердитися й усвідомити, що митці-земляки не тільки відображають своє сприйняття й розуміння світу, а й передають енергію власного бачення життя з його добром і злом, красою і потворністю і цим допомагають дитині творити своє «я» в єдності з природою, людством, нацією, рідним краєм.

Сумщина прославилась на весь світ Б. Антоненком-Давидовичем, І. Багряним, Остапом Вишнею, О. Олесем, М. Хвильовим та іншими митцями. Їхній життєпис і творчість, пов'язані з історією рідного краю, є одним із найдієвіших засобів формування особистості школярів. Засобами художнього слова вчитель-словесник виробить у школярів почуття патріотизму, національної гідності, гордості за видатних діячів духовної культури та славу історію краю.

Предметом вивчення на уроках літератури рідного краю в 5 класі мають стати доступні для сприймання та цікаві для п'ятикласників твори письменників-земляків. У тематичному блоці «Світ фантазії, мудрості» доцільно розглянути фольклор Сумщини, ознайомити учнів з міфами, легендами, переказами та казками, складеними й поширеними на території рідного краю.

Зважаючи на вік учнів, у 6 класі під час вивчення творчості О. Олеся варто звернути особливу увагу на поезії історичної тематики, що допоможе сформувати у школярів правильне розуміння подій, які відбувалися на той час в Україні. З метою зацікавити школярів неповторною долею поета-земляка вчитель може використати спогади його рідних сестер та матеріал про перебування у Верхосулці. Не зайвим буде знайомство шестикласників із поезією О. Олеся періоду еміграції, що здебільшого позначена мотивом ностальгії. Квітучі села на Сумщині, рідна Крига й чарівна природа Верхосулки були в спогадах і мріях, ними поет марив і жив, у неповторних поетичних рядках продовжували звучати мелодії рідних краєвидів.

У тематичному блоці «Ми – українці» (7 клас) у процесі розгляду літератури рідного краю доцільно запропонувати школярам вивчення творчої спадщини Б. Антоненка-Давидовича. Під час вивчення особистості письменника-земляка варто використати його «Автобіографію» та спогади про перебування в Недригайлові, Ромнах, навчання в Охтирській гімназії, а також повість-спогад Б. Тимошенка «У полум'ї». Мемуари під назвою «Удосвіта» дадуть можливість учням зрозуміти, як вплинули на становлення майбутнього письменника уроки словесності в Охтирській гімназії, на яких гімназист сміливо обстоював ідею вільного розвитку української літератури. Темою окремої розмови може бути епістолярна спадщина Б. Антоненка-Давидовича, зокрема листи до письменників, рідної дочки Ярини Голуб, земляків – працівників Роменського краєзнавчого музею, що стане уроком моральності для учнів, важливою проблемою для дискусії. Літературно-психологічний портрет письменника доцільно доповнити текстуальним вивченням 2–3 творів зі збірки «Сибірські новели» (наприклад, «Протеже дяді Васі», «Чистка», «Де подівся Леваневський» тощо).

На уроках літератури рідного краю у 8 класі серед вихідців із Сумщини варто згадати Павла Грабовського, познайомити школярів середніх класів із національними переконаннями письменника-земляка, розглянути його поезію, сповнену любові до Батьківщини, до простої людини. Вірші під назвою «До українців» змусять учнів замислитися над долею краю, викликають роздуми над тим, чого досягли земляки. Школярам стануть близькими думки, висловлені в «Листі до молоді української», в якому П. Грабовський, переймаючись долею українців, закликає піднятися до світового культурного рівня. Поборником християнських законів доброчинності, палким патріотом, ніжним сином і вірним товаришем – таким постане в уяві учнів Павло Грабовський. Його поезія вчить бути милосердними до чужого болю, жити по совісті, відчувати обов'язок перед родиною, нацією, Україною.

Особливе значення для уроків літератури рідного краю в 7–8 класах мають повідомлення про перебування Тараса Шевченка та Лесі Українки на Сумщині. Під час вивчення теми «Тарас Шевченко і Сумщина» вчитель-словесник, використовуючи краєзнавчий матеріал, розповість про перебування поета в рідному краї, адже під час усіх трьох подорожей по Україні він відвідував Глухів, Кролевець, Ромни, Лебедин, Конотоп, Охтирку та їх околиці. Саме тут поет набирався творчої сили, милувався

неповторною природою краю, писав картини, зумовлені враженнями від Сумщини. Варто зачитати і проаналізувати поезію «Долиною ромен цвіте», яку написав Т. Шевченко безпосередньо на Сумщині, та звернути увагу на ті твори, де містяться згадки про рідний край (сюжет повісті «Капітанша» пов'язаний із селом Есмань та Глуховим і його околицями; згадки про Глухів дослідники знаходять у поемі «Сон», поезії «Іржавець», про відвідини Ромен – у «Щоденнику», поемах «Великий льох» і «Княжна», повістях «Наймичка» та «Капітанша»). На мальовничій Сумщині Тарас Шевченко набирився сили, творив, мислив і відпочивав, милуючись неповторними краєвидами нашого краю та працьовитими її людьми. Відзначаємо, що висвітлення зв'язків Тараса Шевченка з Сумщиною є досить відповідальним завданням і його варто розпочати історією про три подорожі поета по Україні. Вчитель-словесник під час підготовки до уроку літературного краєзнавства використає збірник статей «Тарас Шевченко і Сумщина», в якому досить документально та скрупульозно висвітлені всі деталі перебування Кобзаря на сумській землі.

Сучасні сумські поети – Віктор Скакун, Анатолій Гризун, Олександр Вертіль, Василь Сухомлин – присвятили Тарасу Шевченку кілька поезій. В. Сухомлин у вірші «Остання ніч» пише:

Я знов прийшов в садибу край Кролевця:  
Старий будинок, спорожнілий сад...  
Чим милі так вони моєму серцю?..  
Тут був Тарас сто тридцять літ назад.  
І бачила його тоді, в ті роки давні,  
Ось липа ця, що в силі і красі...  
Тут по саду ходив він на світанні,  
Збирав холодні яблука в росі.

У творчому доробку Анатолія Гризуна є триптих «Доля», в якому з допомогою промовистих стилістичних засобів поет створив образ Кобзаря:

Із кріпака – академік!..  
У долю йому –  
царський тесак захромлено.  
Молодість, сподівання  
розчавлено казематом.  
І сьогодні у вічність іде він  
так натовлено –  
Немов Кос-Аралом,  
Століттям двадцятим.

Разом з вчителем школярі зроблять висновок про непереможну Кобзареву ходу землею Сумщини. Ім'я Тараса Шевченка впродовж декількох десятиліть продовжує хвилювати сумських поетів, народжуючи нові вірші про Кобзаря.

Зважаючи на той факт, що програмою передбачено вивчення творчості Івана Багряного в старших класах, робота над уривками з роману «Тигролови» може бути предметом уваги в 7–8 класах з огляду на потенційні можливості тексту твору формувати національно-родинні цінності. Аналіз фрагментів роману сприятиме усвідомленому засвоєнню учнями цінностей родинних виховних традицій, формуванню почуттів любові й пошани до батьків, гордості за свій родовід. Для повного розуміння школярами витоків творчості І. Багряного вчителю варто з'ясувати окремі біографічні факти, пов'язані з написанням роману.

Провідними принципами роботи на уроках вивчення літератури рідного краю залишається діалогізм та проблемність. Важливо пам'ятати, що «на уроці літератури ми організовуємо діалог учня з художнім текстом, самі демонструємо йому свій власний діалог з художнім словом, вступаємо в діалог «вчитель-учень» як партнери по спілкуванню, спонукаємо до діалогу «учень-учень» (Г. Токмань), адже сама інтерпретація художнього тексту є процесом творчим.

Здійснюючи підготовку до уроку літератури, вчителі-словесники мають дібрати доступні для учнів середнього шкільного віку цікаві відомості про життя письменників-земляків та їхні поетичні і прозові твори (або уривки з них), різноманітні супровідні методичні матеріали, що зорієнтовують увагу вчителя та учня, словник-довідник незрозумілих слів, історичні коментарі, запитання та завдання пошукового характеру, що сприяють систематизації самостійної роботи та виробленню стійкого інтересу школярів до літератури як навчальної дисципліни. Цікавими будуть матеріали про творчість письменників XIX століття (П. Грабовський, П. Куліш, Я. Щоголев), митців XX століття (Б. Антоненко-Давидович, І. Багрянний, О. Олесь, М. Хвильовий та інші), а також наших сучасників (Д. Білоус, О. Вертіль, Т. Герасименко, А. Гризун, В. Затуливітер, Л. Ромен, О. Ющенко та інші). Навчальний матеріал можна розглядати як багатофункціональний за своїм призначенням, адже ним скористається як вчитель, так і учень. Вчитель має нагоду використати ефективні методи і прийоми під час вивчення поетичних та прозових текстів, залучити нетрадиційні форми роботи під час ознайомлення з постаттю



письменників-земляків.

Матеріал уроків літератури рідного краю сприятиме виробленню читацьких інтересів учнів, формуватиме зацікавленість уроками літератури взагалі. Школярі мають відчутти свою причетність до нації, до її багатой історії, до кращих представників її духовної культури, які сміливим словом виборювали незалежність, відстоювали національну гідність українців. Саме на уроках літератури рідного краю виробляються почуття гуманності як основи людської духовності. Дискусії на уроках стають тим виховним моментом, що дозволяє учням самостійно визначати, що таке добро і зло, порядність і жорстокість, милосердя і холодна байдужість.

Енергетика добра і любові до людини, акумульована в творах письменників рідного краю, звільнить душу молодого громадянина від байдужості, егоїзму та дріб'язковості, розчистить дорогу совісті, людській гідності та честі, зорієнтує на загальнолюдські цінності. Уроки літератури мають стати уроками людинознавства, духовного змужніння, оскільки саме під час роботи над текстом творів у школярів формується моральний орієнтир, духовні цінності, з якими молоді люди зв'язатимуться впродовж усього життя.

Відомо, яку роль відіграє література рідного краю в житті школярів. Цікаві місцеві факти з життя письменників мають важливе значення для учнів, бо стосуються їхнього оточення, тому розвивають пізнавальні інтереси, літературні здібності, а отже, сприяють естетичному сприйманню дійсності, краси природи, творів мистецтва й художньої літератури. Знайомство зі змальованими автором життєвими подіями, які стосуються рідних місць, сприяє кращому сприйманню художніх творів, розвитку художніх смаків учнів. Тому для успішного інтегрування літературного краєзнавства в навчально-виховний процес сучасної школи, для ефективного проведення уроків і позакласних заходів необхідно розробити систему занять із літературного краєзнавства, яка поєднає класну й позакласну роботу.

Література рідного краю розглядається у статті як складова частина цілісного навчально-виховного процесу. Тому вивчення високовартісних творів письменників-земляків, використання елементів літературного краєзнавства на уроках літератури та позакласна робота дадуть можливість піднести роль і навчально-виховну спроможність не тільки уроків літератури рідного краю, а літературної освіти в цілому.

Уроки літературного краєзнавства мають як пізнавальну, так і виховну

мету. Проведення таких уроків зумовлене необхідністю ознайомити учнів із мистецькими здобутками земляків. Адже часто трапляється так, що майже поруч, по-сусідству, живе неординарна, талановита людина, а школярі його й не знають. У їхній уяві складається враження, що десь там, далеко, жили чи живуть відомі митці, про яких знає вся Україна, – тут же, у малій батьківщині, таких немає. Українська земля багата талантами, треба тільки їх помічати та відкривати для себе, і тоді ще милішим й дорожчим стане рідний куточок землі, де народився учень.

Отже, мета уроків літературного краєзнавства – досягнення учнями глибинної сутності спадщини митців свого краю, космосу духу земляків, реалій дійсності, сприйняття й поціновування їхнього художнього набутку, плекання почуття гордості за творчих людей, славних краян. Стверджуємо, що саме література як своєрідне людинознавство може вплинути на систему морально-етичних цінностей підростаючого покоління, виробити в його представників кращі моральні чесноти й водночас загальмувати ті, які несуть собою негативні проблеми для особистості й суспільства в цілому, негативно позначаються на способі життя людей, завдаючи їм велику шкоду. Науковець Г. Токмань пропонує враховувати під час викладання мови і літератури екзистенціально-діалогічні аспекти й наголошує, що екзистенціально-діалогічна парадигма має коректно, продумано вводитися в традиційну систему викладання української літератури в старшій школі [10].

Художня література розглядається як особливий матеріал, насичений виховним потенціалом. Національна школа в Україні покликана формувати в завтрашнього будівничого Української держави усвідомлення пріоритетної ролі морально-етичних чеснот у самовизначенні й реалізації своїх потенційних можливостей. Без пробудження совісті, людяності, почуття обов'язку важко розраховувати на позитивні зрушення в економічно-соціальній сфері. Щодо вищевідзначеного слушно зауважує Н. Волошина: «Він (вчитель) мусить нести Богом послану йому місію: художнім словом сіяти в душах дітей добро, правду, милосердя, очищати її від скверни» [3, 3]. Беззаперечною залишається істина, що саме література була й залишається на сьогодні основним предметом, що прищеплює, розвиває і спрямовує свідомість молодого покоління. До уроків літератури повертається їх виховна функція – формувати національну свідомість, прагнення учнів у всьому керуватися совістю, відчувати обов'язок перед Батьківщиною та народом, творити добро. Курс на інтеграцію в

європейське і світове співтовариство вимагає переміщення акцентів у шкільному навчально-виховному процесі в бік формування духовності учнів як гідних представників української нації.

**Висновки.** Національна доктрина розвитку освіти в Україні визначає стратегію та основні напрями розвитку освіти на тривалу перспективу. Насамперед документ ставить перед освітянами стратегічну мету – створити умови для розвитку та самореалізації кожної особистості як громадянина України. Така самореалізація особистості, індивідуалізація навчального процесу, осмислене визначення школярами своїх можливостей можуть бути реалізовані в системі уроків літературного краєзнавства.

Отримані в результаті дослідження висновки підтверджують доцільність вивчення літературного краєзнавства як ефективного засобу формування особистості учня та засвідчують високі потенційні можливості мовно-літературної освіти у компетентісно зорієнтованій підготовці школяра. Порушена проблема не вичерпується змістом статті і не претендує на всебічне висвітлення, вона слугує основою для подальшого вдосконалення літературної освіти. Висловлюємо сподівання, що порушена проблема активізує інтерес вчителів до досить важливої ділянки шкільної літературної освіти.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Антоненко-Давидович Б. Д. Нащадки прадідів / Творчу спадщину розшукав, зібрав, підготував до друку і прокоментував Л. Бойко / Леонід Бойко. – К. : Видавничий дім «KM Academia», 1998. – 696 с.
2. Волошина Н. Й. Технологія вивчення літератури в умовах оновлення змісту освіти / Н. Й. Волошина // Технологія неперервної освіти : проблеми, досвід, перспективи розвитку : зб. статей до традиційної 6 Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2002. – 336 с.
3. Волошина Н. Й. Вивчення української літератури в 5-му класі : метод. посіб. / Ніла Волошина. – К. : Пед. думка, 1997. – 144 с.
4. Літературне краєзнавство : навч. посіб. для учнів середнього віку. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2002. – 176 с.
5. Літературні читання, присвячені 125-річчю від дня народження Олександра Олеся. – Збірник матеріалів. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. – 54 с.
6. Особистість письменника на уроці літератури : навч. посіб. – Суми : «Слобожанщина», 1997. – 200 с.
7. Петров Г. Т. Рідний берег поета: Статті про Олександра Олеся / Геннадій Петров. – Суми : «Собор», 1997. – 56 с.
8. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі : метод. посіб. для вчителя / Борис Степанишин. – К. : РВЦ «Проза», 1995. – 254 с.
9. Тарас Шевченко і Сумщина : зб. : Суми, 1993. – 104 с.
10. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Ганна Токмань. – К. : Міленіум, 2002. – 320 с.
11. Турута Т. П. Вивчення творчості Івана Багряного в школі. Посібник для вчителя / Тетяна Турута. – Тернопіль, 1999. – 79 с.
12. Шуляр В. І. Підготовка майбутнього вчителя літератури до впровадження

педагогічних технологій // Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / ред. І. Я. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А. С. К., 2003. – С. 86–120.

### РЕЗЮМЕ

**В. А. Захарова, Н. В. Рева.** Литературное краеведение как средство формирования личности ученика.

*В статье обосновывается целесообразность внедрения уроков литературы родного края в учебные программы общеобразовательной школы. Затрагивается проблема качественной подготовки студентов-филологов в аспекте реализации потенциальных воспитательных возможностей литературного краеведения. Во время работы над художественным произведением реализуются учебные и воспитательные цели литературного образования.*

**Ключевые слова:** урок литературы, литературное краеведение, творчество писателей родного края, методы и формы работы, работа над произведением, анализ текста.

### SUMMARY

**V. Zakharova, N. Reva.** Literature study as a mean of pupils personality formation.

*Appropriateness of implementation into comprehensive schools curricula of Native land Literature classes is proved in the article. The problem of quality training for students-philologists in the aspect of potential possibilities realization of the local lore literature study is touched upon in the article. In the process of working with artistic texts educational aims of literature education are realized.*

**Key words:** Literature class, Literature study, native land writers' works, methods and forms of work, work with a text, text analysis.

УДК 37.036:7.011.26:374

**А. В. Корнієнко**

Інститут проблем виховання НАПН України

### РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ У ГУРТКАХ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО НАПРЯМУ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*У статті розкрито методику розвитку творчих якостей особистості учнів у гуртках художньо-естетичного напрямку позашкільних навчальних закладів. Визначено основні організаційно-методичні умови підвищення виховного потенціалу гуртків декоративно-ужиткового мистецтва позашкільних навчальних закладів.*

**Ключові слова:** творча особистість, мистецтво, гурток, позашкільні заклади.

**Постановка проблеми.** Побудова демократичного суспільства з високорозвиненою економікою об'єктивно зумовлює потребу в розвитку значного творчого та інтелектуального потенціалу людини, своєчасному виявленні й подальшому формуванні творчості та обдарованості. За роки незалежності в Україні визначено нові пріоритети розвитку освіти, створено відповідну правову базу, розпочато практичне реформування галузі на основі прийнятої Урядом Державної національної Програми «Освіта» (Україна ХХІ століття).

У Конституції України, законах України «Про освіту», «Про позашкільну освіту» визначено, що відродження суспільства України, його розвиток значною мірою залежить від творчості та активності його членів, їх ініціативи; тих умов, які створюються для розвитку та реалізації потенціалу кожної особистості. Реалізація загальнодержавних програм передбачає вдосконалення існуючих і розробку нових педагогічних систем та педагогічних підходів до розвитку особистості дітей, знаходження нових методів підвищення якості та інтенсивності навчально-виховного процесу.

**Аналіз актуальних досліджень.** Питання творчості учнів у зв'язку з вирішенням завдань розвитку їх творчих здібностей досліджували багато вчених. Так, проблему творчої особистості та її розвиток досліджували Г. Балл, І. Бех, І. Зязюн, С. Максименко, В. Моляко, В. Рибалка та ін. Педагогічні аспекти формування творчої особистості учня висвітлені у працях В. Андреева, Д. Богоявленської, В. Крутецького, С. Сисоевої та ін. У працях М. Давлетшина, Т. Кудрявцева, Н. Левітова, В. Моляко, К. Платонова та інших учених виявлені важливі психолого-педагогічні відмінності розвитку творчого мислення, формування здібностей учнів на основі їх залучення до елементарної творчої діяльності.

Аналіз літературних джерел засвідчує, що творча особистість може розглядатися, з одного боку, як суб'єкт творчих соціальних відносин та свідомої творчої діяльності, а з другого боку – як причина творчої діяльності (її здатності до створення нового, оригінального продукту). Головною ознакою творчої особистості вважаються її творчі якості, тобто індивідуально-психологічні особливості людини, які відповідають вимогам творчої діяльності. Для творчої особистості характерні стійка спрямованість на творчість в органічній єдності з високим рівнем розвитку творчих якостей, що дозволяє їй досягти прогресивних, соціально й особистісно вагомих творчих результатів в одному або кількох видах діяльності.

**Мета статті** – розкрити методику розвитку творчих якостей особистості учнів на заняттях художньо-естетичного напрямку позашкільних навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу.** Головною формою організації дитячої художньої творчості у позашкільних навчальних закладах є гурток. За змістом дитячої художньої творчості гуртки поділяються на ряд напрямів, які диференціюються за тематикою роботи в них і віком учнів. Робота у гуртках декоративно-ужиткового мистецтва сприяє опануванню не тільки

спеціальних трудових умінь і навичок різних видів народних промислів учнями, але й глибшому пізнанню історії свого народу, своєї нації, її культури та особливостей, що приводить до формування стійких пізнавальних інтересів творчої діяльності. Виховна роль занять народними ремеслами особлива, тому що у процесі цієї діяльності відбувається естетичне виховання, формування вмінь самостійно і творчо підходити до роботи, підвищення рівня творчої активності. Залучення учнів до декоративно-ужиткового мистецтва може стати умовою успішного розвитку особистості учня.

Коли ми говоримо про виховання творчої особистості, треба зазначити, що важливу роль у цьому процесі відіграють емоції. Саме емоції є необхідним фактором продуктивної діяльності. Подив, обурення, натхнення, відчуття прекрасного і навіть почуття гумору спонукають до повноцінної інтелектуальної діяльності людини. Це дає підстави стверджувати, що заняття мистецтвом сприяє розвитку творчих здібностей, воно загострює емоційне сприйняття буття. Засобами мистецтва ми розвиваємо не тільки емоційну сферу учня, а й допомагаємо йому навчитися шукати нові зв'язки. У процесі художньої діяльності формується інтерес до образотворчості, який із часом переростає у потребу, що є головною рушійною силою формування творчих якостей особистості та розвитку практичних умінь учнів.

Таким чином, педагог, який працює в гуртках декоративно-ужиткового мистецтва, допомагає реалізувати вихованцеві його природні творчі задатки, виявити обдарованість особистості.

Педагогічно доцільним є створення на заняттях гуртків декоративно-ужиткового мистецтва проблемних ситуацій, які стимулюють в учнів активність і самостійність. Так, застосування пошукових методів сприяє створенню мотивації до творчої діяльності та її закріпленню у практичній роботі учнів. Система пошукових методів передбачає застосування творчих *завдань*, які б давали змогу учням створювати художні образи [4]. На всіх етапах виконання таких завдань необхідно використовувати різноманітні види допомоги, спрямовані на творче, самостійне рішення, на оригінальність у відборі характерних деталей, на різноманітність варіацій композиційного пошуку і різних засобів виконання образотворчої задачі. Так, під час задуму сюжету композиції найбільш ефективною є така допомога, як «питання-роздуми» чи «питання-сумніви». Таким чином,

підвищується впевненість учня в успішності вирішення графічної чи живописної задачі. На іншому етапі, наприклад, під час пошуку різноманітних засобів створення композиції найбільш ефективною є допомога, яка ґрунтується на демонстрації роботи однолітків.

У практичній діяльності гуртків декоративно-ужиткового мистецтва позашкільних навчальних закладів доцільно використовувати розвивальні ігри. Наприклад, для розвитку уяви, фантазії на заняттях пропонується гра: з розбитих фігур складаються нові (чим більше, тим краще). Гра з плямами «На що це схоже?» впливає на розвиток уяви, фантазії, здатності висувати гіпотези, оригінальні ідеї. Для розвитку тих самих якостей пропонується гра «Слідопит»: учитель добирає згідно з тематикою контури (сліди) країн, материків, сліди птахів, звірів тощо, а учні розповідають свої версії. Такі ігри корисно поєднувати з трудовою діяльністю (виготовляти різні прикраси, такі, як намисто шляхом нанизування різних природних матеріалів: горобини, шипшини, квітів, кольорової квасолі тощо).

Аналіз педагогічної практики дав можливість з'ясувати деякі причини низького рівня творчої активності гуртківців. Одна з них – страх критики. Більшість учнів уникають оригінальних рішень тому, що бояться виявитися не зрозумілими товаришам не хочуть викликати їх осуд. У колективі складається певна система норм, і відхилення від них у будь-який бік може викликати нерозуміння, оригінальність не завжди заохочується. Створення відповідної творчої атмосфери на занятті гуртка: доброзичливість педагога, відсутність категоричних оцінок і критики на адресу учня сприяють прояву його творчої активності. У жодному разі не можна порівнювати і протиставляти за ступенем «талановитості» роботи однолітків. Суперництво і конкуренція всередині учнівського колективу неприпустимі, бо вони відразу змінюють характер діяльності: замість творчості задля спілкування, вираження почуттів, ставлень починається вигадництво заради першості.

Наступна причина низького рівня творчої активності – помилкові установки, нетворчі рольові стереотипи. Більшість людей у повсякденній обстановці використовує свій творчий потенціал у найкращому разі відсотків на двадцять. Часто людина просто не знає, що певне завдання можна вирішити творчо й що вона може з цим упоратися. Неправильно сформульована умова завдання є причиною відсутності результату.

Велике значення у творчій діяльності має безперервність творчого процесу. Практика засвідчує, що епізодична творча діяльність у гуртку

малоефективна. Вона може викликати інтерес до конкретної виконуваної роботи, активізувати пізнавальну діяльність під час її виконання, може навіть сприяти виникненню проблемної ситуації. Але епізодична творча діяльність ніколи не приведе до розвитку творчих якостей особистості. Безперервна, систематична творча діяльність протягом усього часу навчання в гуртку позашкільного навчального закладу неодмінно приводить до виховання стійкого інтересу до творчості.

Ефективність формування і розвитку творчих якостей особистості багато в чому залежить від уміння педагогів організувати творчу діяльність учнів. Однією з головних педагогічних вимог до учнівської творчої діяльності є врахування вікових особливостей школярів. Без урахування особливостей розвитку психіки дітей неможливо правильно співвіднести між собою мету, мотиви і засоби досягнення мети.

Психологи доводять, що задатки творчих здібностей притаманні будь-якій людині. Розходження виявляється лише в масштабах досягнень і їхньої суспільної значущості. Важливим є висновок психолого-педагогічної науки про те, що творчі здібності необхідно розвивати з раннього віку. Педагогікою також визначені шляхи розвитку творчих задатків і здібностей. Загальним для них є залучення дітей до творчої діяльності. Необхідна безпосередня практична діяльність у конкретному виді творчості.

Аналіз діяльності позашкільних навчальних закладів України засвідчив, що система позашкільної освіти має потужні потенційні можливості для створення організаційно-педагогічних умов з виховання творчої особистості. У м. Києві відомий досвід роботи з виховання творчої особистості в позашкільних закладах ми спостерігаємо в майстерні декоративно-прикладного мистецтва, що створена на базі Національного еколого-натуралістичного центру учнівської молоді, станції юних техніків – Центрі науково-технічної творчості молоді Дніпровського району та Дитячого оздоровчо-екологічного центру «Родина» Оболонського району. Ці позашкільні навчальні заклади ведуть змістовну роботу з дітьми і молоддю, залучають їх до різноманітної трудової, духовної і творчої діяльності.

Наприклад, у Дитячому оздоровчо-екологічному Центрі «Родина» Оболонського району (ДООЦ) для дітей 5–7 років заснована школа народних ремесел, в якій заняття ведуться за комплексною програмою. Мета цієї школи – стимулювати у дітей образне мислення, навчити майстерності у різних видах української народної творчості. Під час



навчання діти свідомо використовують образотворчі виразні засоби пластичного та декоративно-ужиткового мистецтва. У навчальному процесі органічно поєднується вивчення основ малюнка, живопису та народного ремесла, що обрала дитина за своїм бажанням. Під час навчання в гуртку кераміки шляхом цілеспрямованого педагогічного впливу у дітей розвивається художній смак. Здобуваючи певні професійні навички, опановуючи технологію ліплення, діти осягають історичні навички, традиції свого народу. На характер орнаменту, що оздоблює вироби традиційного мистецтва, впливають місцеві краєвиди, навколишній тваринний і рослинний світ, творча фантазія дитини. Таким чином, відбувається розвиток творчих якостей особистості – логічного, діалектичного та цілісного сприйняття дійсності, творчої уяви і фантазії, уваги.

В основу роботи фольклорного гуртка «Україночка» того ж позашкільного закладу покладено збирання (етнографічні експедиції), вивчення (історичні відомості, історія костюма) та сценічне втілення народних обрядів через пісню, поетичне слово, хореографію, атрибутику, костюм. На заняттях гуртка вивчається історія костюмів за регіонами, власноручно виготовляється атрибутика для сценічного втілення (кошики, віночки, «марена», свитки тощо), висвітлюються питання історичних витоків народного обряду, його місце в календарному циклі, вплив обряду на формування світогляду сучасної молодшої людини.

Робота гуртку петриківського розпису побудована так, що вихованці працюють над творчими завданнями, які ускладнюються послідовно з кожним заняттям. Наприклад, на перших заняттях учні виконують елементи петриківського розпису: «зернятко», «горішок», «їжачок» тощо, змальовуючи з технічної картки. На наступних заняттях учні з вивчених елементів складають більш складні: «пуп'янок», «колосок», «ромашку», «листочок». На цьому ж занятті на основі вивчених елементів за рахунок їх поєднання придумують нові, власні. На підставі вивченого поодинокі елементи поєднуються в невеликі композиції. Таким чином, творчий пошук зобов'язує учня відмовитися від традиційного поєднання елементів, тим самим підвищує емоційну напругу, захопленість якимось теоретичним чи практичним фактором.

Отже, у процесі створення чогось нового відбувається розвиток творчих якостей особистості: допитливість, винахідливість, спритність. Стала потреба у новизні, отриманні нової інформації та оволодінні новими способами

діяльності сприяє розвитку допитливості. Процес вирішення такої творчої задачі, що включає оригінальність та можливість вибору з кількох варіантів, сприяє розвитку такої якості особистості, як винахідливість, оперативність пошуку рішення в умовах дефіциту часу та інформації [4].

На підсумкових заняттях учням пропонується творче завдання на вибір з таких, як: вимальовування круглої форми композиції «Дівочий віночок»; вимальовування прямокутної форми композиції «Весільний рушничок»; вимальовування трикутної форми композиції «Ой, хустиночка, хустинка...». Перед тим як починати малювати ескіз, учні мають вивчити різні види вінків, букетів квітів, різні види форм хустинок, можливі поєднання кольорів на хустках тощо.

Творче завдання полягало в досягненні певної новизни, що вимагає значних розумових зусиль, напруженому пошукові вирішення подібних ситуацій, власне проектуванні нових оригінальних способів виконання завдання. Завдяки тому, що навчально-виховний процес на заняттях гуртка побудований таким чином, у гуртківців розвиваються необхідні творчі якості, закладається особистісна основа творчого ставлення до будь-якої суспільно значущої трудової діяльності.

Навчання у гуртках декоративно-ужиткового мистецтва позашкільних навчальних закладів сприяє формуванню в учнів потреби систематично здобувати нові знання у цій галузі, вміння творчо їх використовувати, експериментувати, брати участь в естетизації навколишнього середовища, сприяє постійному зростанню творчого потенціалу особистості.

**Висновки.** На основі вищезазначеного окреслимо основні організаційно-методичні умови підвищення виховного потенціалу гуртків декоративно-ужиткового мистецтва позашкільних навчальних закладів:

- навчальна програма гуртка повинна враховувати детальне і поглиблене вивчення найбільш важливих проблем, ідей і тем, які сприяють розвитку пошуково-перетворюючого стилю мислення;
- викладення навчального матеріалу програми гуртка повинно забезпечувати: якісне засвоєння базових знань, умінь і навичок, що є основою для генерування нових ідей; можливість одержувати нову інформацію, прищеплювати їм потяг до самостійного здобуття знань;
- необхідність оптимального (кількісного та якісного) складу творчих груп (групи для розв'язування творчих завдань треба добирати так, щоб за рівнем розвитку своїх творчих якостей вони доповнювали одна одну);

- необхідність опосередкованого педагогічного управління творчою діяльністю учнів, прийняття педагогом на себе функції відсутнього у дитини «внутрішнього критика»;
- наявність науково обґрунтованого методичного забезпечення тих форм та засобів позашкільної освіти, які сприяють розвитку природних задатків і здібностей дітей до різноманітних народних ремесел;
- надання учням можливості «мігрувати», випробовуючи, пізнаючи й обираючи собі заняття за інтересами і здібностями;
- створення у процесі гурткової роботи умов для комфортного креативного спілкування (творчі ігри, гумористичні хвилинки, спеціальний тренінг уваги, швидкість мисленнєвих процесів, образного мислення, невербального спілкування тощо).

### ЛІТЕРАТУРА

1. Збірник документів по організації позашкільної освіти : зб. нормат. док. / [упоряд. Т. М. Соломатіна]. – К., 2002. – 444 с.
2. Кульчицька О. І. Педагогічні технології: наука – практиці : навч.-метод. щорічник / Кульчицька О. І., Сисоєва С. О., Цехмістер Я. В.. – К. : ВІПОЛ, 2002. – 281 с.
3. Теоретико-методичні основи виховання творчої особистості учнів в умовах позашкільних навч. закладів : матеріали наук.-практ. конф., 30–31 березня 2006 р., Київ. Ч. 3 / [відп. ред. В. В. Ткачук]. – К. : Грамота, 2006. – С. 184.
4. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / [ред. О. В. Сухомлинська та ін]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – С. 197–201.
5. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 586 с.
6. Українська психологія: сучасний потенціал : матеріали Четвертих Костюківських читань (25 вересня 1996 р.). – К. : Вид-во ДОК-К, 1996. – Т. III. – 403 с.

### РЕЗЮМЕ

**А. В. Корниенко.** Развитие творческих качеств личности учеников в кружках художественно-эстетического направления внешкольных учебных заведений.

*В статье раскрыто методика развития творческих качеств личности учеников в кружках художественно-эстетического направления внешкольных учебных заведений. Определены основные организационно-методические условия повышения воспитательного потенциала кружков декоративно-прикладного искусства внешкольных учебных заведений.*

**Ключевые слова:** творческая личность, искусство, кружок, внешкольные учреждения.

### SUMMARY

**A. Kornienko.** Development of creative personality of pupils in the clubs of artistic and aesthetic direction of the out-of-school institutions.

*The article is devoted to the methods of development of creative personality of pupils in the clubs of artistic and aesthetic direction of the out-of-school institutions. Basic organizational and methodological conditions of improve educational potential groups of decorative art-school education are defined.*

**Key words:** creative personality, art, clubs, out-of-school institutions.

УДК 378.014.7

**І. І. Мердух, Н. М. Толоконнікова**

Івано-Франківський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти

## **ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОЇ БІБЛІОТЕКИ ДЛЯ УЗАГАЛЬНЕННЯ ТА СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ЗНАНЬ УЧНІВ З БІОЛОГІЇ**

*Одним із засобів узагальнення та систематизації знань учнів з біології є електронна бібліотека, що містить систематизовану бібліотеку підручників, посібників, довідників, наочних матеріалів, педагогічних програмних засобів, список посилань на корисні для вивчення шкільного курсу біології web-сайти. У статті здійснено аналіз використання електронної бібліотеки з біології для узагальнення та систематизації знань учнів з предмета з метою підвищення рівня якості знань, підготовки до складання державної підсумкової атестації, зовнішнього незалежного оцінювання, предметних турнірів та олімпіад різних рівнів. Результати досліджень подані у таблиці. Зроблені висновки та пропозиції.*

**Ключові слова:** електронна бібліотека з біології, узагальнення та систематизація знань учнів, якість знань учнів, підготовка до державної підсумкової атестації з біології, підготовка до зовнішнього незалежного оцінювання з біології, підготовка до турніру юних біологів, підготовка до біологічних олімпіад, web-сайти з біології.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах реформування освітньої галузі у зв'язку зі зміною змісту шкільної біологічної освіти виникає актуальна проблема узагальнення та систематизації знань учнів, формування у них системи знань з природничих предметів узагалі та з біології зокрема. Такий системний підхід до формування знань учнів з біології дозволяє сформувати у свідомості учнів систему наукових знань з усіма їх зв'язками, теоріями, законами, закономірностями.

**Аналіз актуальних досліджень.** Для успішного засвоєння учнем шкільного курсу біології, формування у нього необхідної системи знань та предметних компетенцій доцільно навчати учнів не лише змісту предмета, а й розумових операцій. Ці проблеми були актуальними завжди, особливо гостро вони постають тепер, коли загальноосвітня школа переживає період швидкого реформування, яке з точки зору шкільної біологічної освіти насамперед пов'язане зі змінами змісту шкільної біологічної освіти щодо значного підвищення теоретичного рівня матеріалу шкільного курсу біології, посиленням вимог до виконання учнями практичної частини програми, ускладненням завдань різного рівня олімпіад, турнірів та завдань зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів з предмета.

Методику роботи з формування в учнів умінь узагальнювати і систематизувати навчальний матеріал на основі змісту конкретних

предметів розробляли Т. Л. Богданова [1, 205], Е. П. Бруновт [2, 4], Т. Є. Коршак [4, 55], А. Б. Мухамбетова [8, 83], А. В. Степанюк [10, 19]. Так, Є. П. Бруновт [2, 4] та А. Б. Мухамбетова [8, 83] досліджували формування прийомів розумової діяльності учнів на матеріалі з біології.

Уперше електронні бібліотеки з'явилися у США у 80-х роках ХХ століття, а у 1995 запрацював Інтернет-сервер Американської бібліотечної асоціації (Американська бібліотечна асоціація (*American Library Association*: <http://www.ala.org>)), у Великобританії – на початку 90-х років ХХ століття (Асоціація бібліотек Великобританії (*The Library Association of UK*: <http://www.la-hq.org.uk/index.html>)). У Японії реалізується проект «Електронні бібліотеки ХХІ століття», а в Німеччині створюється електронна бібліотека «*Global-Info*».

Переважає більшість великих і середніх бібліотек у різних країнах світу надають доступ до своїх електронних каталогів і до наукових публікацій, наприклад електронні ресурси *Columbia University Libraries* за адресою <http://www.columbia.edu/cu/lweb/index.html>.

Важливими у розробці теоретичних основ розвитку бібліотек в електронному середовищі є наукові напрацювання російських та вітчизняних дослідників: Л. Костенко [5, 26], Г. И. Максимовича [6, 86], С. Моїсєєва [7, 19], В. К. Степанова [9, 90]. Проблемі впровадження інформаційних і комунікаційних технологій, зокрема електронних бібліотек, у професійну діяльність учителів присвячені праці Т. В. Єршова [3, 22]. Сьогодні успішно функціонують безліч українських електронних бібліотек, такі, як В. І. Вернадського, ВІНІТІ. Водночас виникає проблема, які матеріали, що можуть бути необхідними для вчителя, можна знайти у режимі вільного доступу в електронних бібліотеках. Зрозуміло, що це залежить від статусу і фінансування бібліотеки, її зв'язку з науковими центрами. На жаль, українські національні бібліотеки, як і міські та інші місцевого значення, не мають можливостей для надання сучасних послуг із використанням мережі, таких, як приватні. Ця проблема може бути розв'язана під час реалізації проекту «Електронна бібліотека України: створення центрів знань в університетах України».

**Мета статті** – здійснити аналіз використання електронної бібліотеки з біології для узагальнення та систематизації знань учнів з предмета з метою підвищення рівня якості знань, підготовки до складання державної підсумкової атестації, зовнішнього незалежного оцінювання, предметних

турнірів та олімпіад різних рівнів.

**Виклад основного матеріалу.** Для реалізації системного підходу у процесі спільної навчальної діяльності вчителя та учнів повинно бути забезпечено:

- знання учнями основ біологічної науки, що регламентуються стандартами основної та старшої школи, чинними програмами шкільного курсу біології, у тому числі програмами для поглибленого вивчення предмета та програмою профільного рівня, програмою для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання з біології;

- розвиток логічного мислення учнів, уміння здійснювати логічні операції дедукції, індукції, узагальнення, систематизації здобутих знань, використання їх для пояснень явищ природи та практичної діяльності;

- оперування біологічними поняттями, формування яких повинно відбуватися постійно, протягом вивчення біології, користування ними для аналізу та викладу наукової інформації;

- формування вмінь до спостереження явищ природи та систематизації одержаних результатів, планування та проведення найпростіших експериментів та наукове опрацювання їх результатів;

- розвиток умінь і навичок розв'язування практичних задач різних типів: творчих, олімпіадного характеру, ситуативних, на зв'язок будови і функцій різних біологічних об'єктів та ін.;

- формування екологічного та еволюційного мислення школярів.

На сучасному етапі розвитку шкільництва розв'язанню окресленої проблеми сприяє поширення інформаційних технологій в освітній галузі, що спричиняє зміни у професійній діяльності вчителів та учнів як суб'єктів інформаційної взаємодії.

Одними з найбільш популярних інформаційних ресурсів у такій взаємодії стають у наш час бібліотеки, які називають як віртуальними, так і електронними, цифровими. Особливістю таких бібліотек є те, що певна частина інформаційного фонду (або повністю весь фонд) після цифрової обробки стає доступним через локальні мережі, мережу Інтернет або оптичні CD чи DVD носії. Виходячи з вищесказаного, можна виділити такі тенденції у розвитку інформаційних і телекомунаційних технологій щодо вирішення завдань учителя біології відносно узагальнення та систематизації знань учнів з предмета та формування у них системи знань:

- з'являються перспективи зниження вартості поширення

нормативної, навчальної, методичної інформації (сайти: [www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua); [www.osvita.irpin.com/viddil/v5/v5.html](http://www.osvita.irpin.com/viddil/v5/v5.html); [www.iitzo.gov.ua](http://www.iitzo.gov.ua) та інші);

- електронні видання сприяють розширенню можливостей як авторів, так і вчителів, навіть малотиражні, а тому малорентабельні видання можуть знайти свого читача і дати позитивний практичний ефект, наприклад електронна українська бібліотека, що розміщена на порталі «Український Центр» ([www.ukrcenter.com](http://www.ukrcenter.com)); електронна бібліотека Lib.com.ua ([www.lib.kiev.ua](http://www.lib.kiev.ua)) тощо;

- скорочення часу на обмін необхідною інформацією між учителем та учнями;

- фактично необмежений обсяг інформації, якою можна обмінюватися, структурувати і пропонувати учням, відповідно до поставленого навчального завдання;

- розширення доступу до різних джерел, завдяки їх оцифровуванню, наприклад сайт <http://ihtika.net/index.php?qwe=search>;

- швидкий і легкий доступ до інформації; користувачі можуть працювати в електронних бібліотеках, незалежно від фізичного місця розташування джерел інформації, у будь-який зручний час доби і в зручному для читача місці;

- створення можливості для вчителя швидко, без великих матеріальних затрат підбирати для учнів електронну бібліотеку на оптичних носіях чи розміщувати її у мережі Інтернет, формуючи зміст бібліотеки відповідно до порушеної проблеми щодо формування системи знань учня, наприклад підготовка до олімпіади чи зовнішнього незалежного оцінювання з біології.

Подаємо до уваги зміст електронної бібліотеки, яку успішно використовують учителі біології Івано-Франківської області протягом останніх п'яти років. Слід зазначити, що така бібліотека може бути модифікована, відповідно до технічних умінь учителя та учнів та поставленого навчального завдання, вирішенню якого вона сприятиме. Також необхідно відзначити, що використання електронної бібліотеки передбачає постійну співпрацю вчителя та учнів і створення спеціальної електронної бібліотеки для кожного учня, класу, паралелі.

### Приклади електронних бібліотек з біології для учнів середніх загальноосвітніх навчальних закладів

Інтернет-сайти	
- освітні портали	<a href="http://www.biology.org.ua">www.biology.org.ua</a> ; <a href="http://www.ostriv.in.ua">www.ostriv.in.ua</a> ; <a href="http://www.iteach.com.ua">www.iteach.com.ua</a> ; <a href="http://www.testportal.gov.ua">www.testportal.gov.ua</a> ; <a href="http://www.ccf.kiev.ua">www.ccf.kiev.ua</a> ; <a href="http://school.kiev.ua">http://school.kiev.ua</a> ; <a href="http://www.student.ck.ua">www.student.ck.ua</a> ; <a href="http://osvita.pedagog.org.ua/">http://osvita.pedagog.org.ua/</a> ; <a href="http://www.idn.npu.edu.ua">http://www.idn.npu.edu.ua</a> ; <a href="http://www.osvita.org.ua">www.osvita.org.ua</a> ; <a href="http://www.uroki.net">www.uroki.net</a> ; <a href="http://www.ukrreferat.com/chapters/63">http://www.ukrreferat.com/chapters/63</a> та інші
- біологічні сайти	<a href="http://www.cellbiol.ru">www.cellbiol.ru</a> ; <a href="http://simf.h10.ru/shpori.shtml">http://simf.h10.ru/shpori.shtml</a> ; <a href="http://www.imbig.org.ua/conference">www.imbig.org.ua/conference</a> ; <a href="http://www.biogen.org.ua">www.biogen.org.ua</a> ; <a href="http://www.icfcst.kiev.ua">www.icfcst.kiev.ua</a> ; <a href="http://www.botany.kiev.ua">www.botany.kiev.ua</a> ; <a href="http://allnature.org.ua">http://allnature.org.ua</a> ; <a href="http://www.raptor.in.ua">www.raptor.in.ua</a> ; <a href="http://ecolog.at.ua">http://ecolog.at.ua</a> ; <a href="http://tana.ucoz.ru">http://tana.ucoz.ru</a> ; <a href="http://www.alleng.ru/edu/bio1.html">http://www.alleng.ru/edu/bio1.html</a> ; <a href="http://www.alleng.ru/edu/bio3.html">http://www.alleng.ru/edu/bio3.html</a> ; <a href="http://www.2.uniyar.ac.ru/projects/bio/NETEXILE/bionet.html">http://www.2.uniyar.ac.ru/projects/bio/NETEXILE/bionet.html</a> ; <a href="http://dl.krc.karelia.ru/search.html?search%20by%20rubr=1&amp;section=1">http://dl.krc.karelia.ru/search.html?search by rubr=1&amp;section=1</a> ; <a href="http://garshin.ru/evolution/biology/bio-portals.html">http://garshin.ru/evolution/biology/bio-portals.html</a> ; <a href="http://www.y10k.ru/sites/group36797.html">http://www.y10k.ru/sites/group36797.html</a> ; <a href="http://www.4uth.gov.ua/education/biology/internet.html">http://www.4uth.gov.ua/education/biology/internet.html</a> та інші
- електронні бібліотеки	<a href="http://ihtika.net">http://ihtika.net</a> ; <a href="http://readbookz.com">http://readbookz.com</a> ; <a href="http://lib.misto.kiev.ua">http://lib.misto.kiev.ua</a> ; <a href="http://www.nbuv.gov.ua">http://www.nbuv.gov.ua</a> ; <a href="http://www.lib.ru">www.lib.ru</a> та інші;
- сайти бібліотек	<a href="http://www.rsl.ru">http://www.rsl.ru</a> ; <a href="http://orel.rsl.ru">http://orel.rsl.ru</a> ; <a href="http://www.gnpbu.ru">http://www.gnpbu.ru</a> ; <a href="http://www.vlibrary.ru">http://www.vlibrary.ru</a> ; <a href="http://www.cnsnb.ru">http://www.cnsnb.ru</a> ; <a href="http://www.cnsnb.ru/akdil">http://www.cnsnb.ru/akdil</a> та інші
Оцифровані, поскановані підручники, посібники, довідники, практикуми, визначники, збірники вправ і задач з біології	
- ботаніка	бібліотека оцифрованої літератури структурована за основними розділами біології, кожний з яких містить електронні підручники відомих авторів, лабораторні практикуми, збірники завдань, науково-популярну літературу, наочні посібники (фотографії, малюнки, схеми, презентації, мікрофільми, звукові файли тощо)
- зоологія	
- анатомія людини	
- фізіологія людини і тварин	
- фізіологія рослин	
- систематика рослин	
- біохімія	
- генетика	
- цитологія та гістологія	
- еволюційне вчення	
- мікробіологія	
- молекулярна біологія	
- ембріологія	
- екологія та інші	
- словники, довідники, визначники	розділ містить загальнобіологічні словники, довідники, словники та довідники з конкретних розділів біології, визначники рослин, тварин, грибів та ін.
- папка олімпіадника	містить матеріали, необхідні для підготовки до предметних олімпіад різних рівнів, наприклад, відомі підручники: Тейлор Д., Грін Н., Стаут У. Біологія в трьох томах. – М., Мир;



	Гілберт С. Біологія розвитку: в трьох томах. – М. : Мир; Медична біологія / за ред. В. П. Пішака, Ю. І. Бажори. – Вінниця : НОВА КНИГА; Тоцький В. М. Генетика. – Одеса : «Астропринт» та ін.
<b>Педагогічні програмні засоби, рекомендовані МОН України</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- бібліотека електронних наочностей з біології;</li> <li>- шкільний курс біології 6–11 клас;</li> <li>- віртуальна лабораторія з біології;</li> <li>- біологія людини;</li> <li>- біологія людини 8–9 клас;</li> <li>- загальна біологія 10 клас;</li> <li>- загальна біологія 11 клас;</li> <li>- біологія 10 клас. Навчальний посібник та ін.</li> </ul>	
<b>Науково-популярні, навчальні фільми та мікрофільми</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- оцифровані навчальні фільми з кіноплівок: «Білок», «Мутації», «Хромосоми та індивідуальний розвиток організмів», «Спадковість та середовище» та ін.;</li> <li>- науково-популярні фільми з біології: «Мікрокосмос», «Людське життя – головне диво», «Невидиме життя рослин», «Планета Земля» та ін.;</li> <li>- мікрофільми: «Білки в мембрані», «Погоня нейтрофіла», «Мітохондрії», «Мікротрубочки», «Мембрана еритроцитів», «Кінезин» та ін.</li> </ul>	

**Висновки.** Створення електронних навчальних бібліотек сприятиме ефективнішому формуванню в учнів навичок до розумових операцій узагальнення та систематизації знань з біології; ієрархії біологічних понять різного ступеня сформованості; системного підходу до вивчення шкільного курсу біології. Електронні бібліотеки також забезпечують швидкий доступ учителів та учнів до необмеженої кількості інформації, поданої в різних форматах, дають можливість учителям біології цілеспрямовано здійснювати процес самоосвіти та модифікувати електронні бібліотеки для учнів відповідно до паралелі, класу чи конкретного учня та у зв'язку із поставленим навчальним завданням.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Богданова Т. Л. Пути, методы и средства формирования информационной культуры в психолого-педагогической литературе / Т. Л. Богданова // Проблемы инженерно-педагогической освіти : сб. наук. пр. / Хark. инж.-пед. акад. – Х., 2004. – Вип. 8. – С. 204–211.
2. Бруновт Е. П. Совершенствование методов обучения биологии / Е. П. Бруновт // Совершенствование методов обучения биологии в средней школе : сб. науч. трудов. – М. : Изд-во Института содержания и методов обучения АПН СССР, 1978. – С. 3–17.
3. Ершова Т. В. Межведомственная программа «Российские электронные библиотеки: подходы и перспективы» / Т. В. Ершова, Ю. Е. Хохлов // Информационное общество. – 1999. – Вып. 3. – С. 21–27.
4. Коршак Т. Є. Роль знань про узагальнення і систематизацію навчального матеріалу для підготовки вчителя природничої дисципліни / Т. Є. Коршак // Наук.-метод. вісник. Серія «Натуралістична творчість». – К. : УДЕНЦ, 1999. – № 3. – С. 55–56.
5. Моисеева С. Электронные коллекции документов в областных библиотеках Украины – перспективы развития / С. Моисеева // Бібліотечний форум України. – 2007. – № 3. – С. 18–20.

6. Максимович Г. И. Электронные библиотеки / Г. И. Максимович // Делопроизводство. – 2001. – № 1. – С. 85–89.

7. Мухамбетова А. Б. Методические основы формирования умений в школьном биологическом образовании / А. Б. Мухамбетова, Н. М. Семчук // Образование в России : медико-психологический аспект : материалы X Всерос. науч.-практ. конф. – Калуга : КГПУ им. К. Э. Циолковского, 2005. – Т 2. – С. 82–84.

8. Костенко Л. Нові інформаційні технології електронних бібліотек / Л. Костенко // Бібліотечний вісник. – 2005. – № 6. – С. 25–28.

9. Степанов В. К. Формирование цифровых коллекций в традиционных библиотеках / В. К. Степанов // Научные и технические библиотеки. – 2007. – № 2. – С. 89–94.

10. Степанюк А. Конструювання змісту шкільної біологічної освіти на основі системного підходу / А. Степанюк, В. Грубінко // Біологія і хімія в школі. – 2006. – № 4. – С. 18–21.

## РЕЗЮМЕ

**И. И. Мердух, Н. Н. Толоконникова.** Использование электронной библиотеки для обобщения и систематизации знаний учащихся по биологии.

*Одним из основных способов обобщения и систематизации знаний учащихся по биологии является электронная библиотека, которая содержит систематизированную библиотеку учебников, пособий, справочников, наочных материалов, педагогических программных средств, список ссылок на полезные для изучения школьного курса биологии web-сайты. В статье совершен анализ использования электронной библиотеки по биологии для обобщения и систематизации знаний учащихся по предмету с целью повышения уровня качества знаний, подготовки к сдаче государственной итоговой аттестации, внешнего независимого оценивания, предметных турниров и олимпиад разных уровней. Результаты исследований представлены в таблице. Сделаны выводы и предложения.*

**Ключевые слова:** электронная библиотека по биологии, обобщение и систематизация знаний учащихся, качество знаний учащихся, подготовка к государственной итоговой аттестации по биологии, подготовка к внешнему независимому оцениванию по биологии, подготовка к турниру юных биологов, подготовка к биологическим олимпиадам, web-сайты по биологии.

## SUMMARY

**I. Merdukh, N. Tolokonnikova.** Usage of electronic data library for generalization and systematization of learners' knowledge in biology.

*One of the main ways of generalization and systematization of learners' knowledge in biology is electronic data library, which includes a systematized library of textbooks, manuals, reference books, visual materials, pedagogical programme means, list of useful web-sites in a studying a school biological course. The article is dedicated to the analysis of using electronic data library in biology for generalization and systematization learners' knowledge in subject aiming at raising the level of the knowledge quality, preparation for passing the state final test, outer independent evaluation, subject tournaments and olympiads of different levels. The results of the research are presented in tables. Conclusions and suggestions are attached.*

**Key words:** electronic data library in biology, generalization and systematization of learners' knowledge, learners' knowledge quality, preparation for passing final tests, preparation for the outer independent evaluation in biology, preparation of young biologists for tournaments, preparation for biological olympiads, web-sites on biology.

## ПОЗАУРОЧНА НАВЧАЛЬНО-ПРАКТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У СИСТЕМІ ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті визначено роль позаурочної навчально-практичної діяльності учнів основної школи у системі допрофільної підготовки у старшій школі. Результативність допрофільної підготовки безпосередньо залежить від налагодження ефективної профільно-консультаційної діагностики учнів з метою визначення їхніх інтересів і схильностей.*

**Ключові слова:** позаурочна навчально-практична діяльність, допрофільна підготовка, учні основної школи.

**Постановка проблеми.** Перехід на якісно новий щабель процесу профілізації загальноосвітньої школи зумовлено входженням України до європейського освітнього простору. Відповідною є її спрямованість на світові стандарти в галузі освіти. Профільне навчання у старшій школі має задовольнити викликану цим процесом вимогу суспільства до змін у змісті освіти. У Концепції профільного навчання окреслені основні напрями організації профільної освіти у старшій загальноосвітній школі, які створюють сприятливі умови для реалізації принципу особистісно зорієнтованого навчання та виховання, дозволяють урахувувати індивідуальні особливості, інтереси і потреби учнів та закладати підґрунтя їхньої майбутньої професійної траєкторії. Як зазначено в Концепції, допрофільна підготовка має бути впроваджена у 8–9-х класах з метою сприяння учням основної школи у здійсненні реалістичного, свідомого й обґрунтованого вибору профілю навчання.

На жаль, означена вище проблема підготовки учнів основної школи до вибору профілю навчання у старшій школі розв'язана лише на рівні апробації її методики, яка до цього часу не впроваджена в повному обсязі у практику. Причинами такого стану речей є існуючі суперечності: між потребою загальноосвітньої школи у налагодженні системи допрофільної підготовки та існуючим станом цієї системи; між попитом педагогічної практики у науково-методичному супроводі допрофільної підготовки учнів основної школи і сучасним її забезпеченням.

Методологічну основу допрофільної підготовки становлять наукові праці, які формують психолого-педагогічні та методичні основи теорії змісту освіти (В. Гінецинський, Л. Зоріна, І. Козловська, І. Лернер, В. Лєдньов, І. Підласий, Ю. Самарін, М. Скаткін), теорії та практики

навчання загальнотехнічних і спеціальних дисциплін (П. Атутов, Ю. Зінковський, В. Сидоренко, Д. Тхоржевський, Ю. Тюнников, Б. Федоришин, В. Шапкін), профілізації навчального процесу у старшій школі (Г. Балл, Н. Бібік, О. Бугайова, М. Бурда, М. Гузик, О. Корсакової, В. Мадзігон, Н. Ничкало, Н. Шиян), міжпредметних зв'язків і професійної спрямованості навчання (Л. Вороніна, Ю. Мальований, В. Максимова, Л. Савельєва, Л. Хромова), особистісно зорієнтованого підходу у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи (І. Бех, О. Киричук, О. Коберник, Г. Костюк, К. Платонов, В. Сухомлинський, М. Ярмаченко).

Як зазначено в Концепції профільного навчання, форми реалізації допрофільної підготовки можуть бути різноманітними. Це поглиблене вивчення окремих предметів, курси за вибором, факультативи, предметні гуртки, наукові товариства учнів, Мала академія наук, предметні олімпіади, професійна діагностика та профконсультація. Тобто більшість означених форм проведення допрофільної підготовки має відбуватися у позаурочний час. Це вимагає відповідних змін в організації позаурочної навчально-практичної діяльності учнів основної школи.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз психолого-педагогічної літератури, присвяченої організації позаурочної навчально-практичної діяльності учнів основної школи, засвідчує, що останнім часом багато дослідників і педагогів-практиків ґрунтовно розглянули такі питання, а саме: організації та проведення курсів за вибором (А. Волобуєва, Г. Гайдак, Л. Заболотня, Л. Ліпчевський, О. Первак, В. Ребрина, Л. Чашечникова, В. Швець, Н. Юракова, А. Ясинська), факультативних курсів (А. Аміршадян, О. Афанасьєва, Я. Бродський, М. Бурда, Т. Вороненко, Л. Золотова, В. Кизенко, О. Оперчук, Л. Расіна, Л. Торяник), організації учнівської науково-дослідницької діяльності та роботи Малої академії наук України (С. Алексєєв, І. Єгорова, Л. Ковбасенко, М. Конобрицький, О. Приймаков, О. Скиба), організації та проведення предметних олімпіад (Н. Бескова, В. Борисова, Л. Ващенко, С. Гончаренко, О. Данилова, О. Жемеров, А. Зільберман, І. Пархоменко, О. Решетняк, В. Тесленко), питанням профорієнтації і профконсультації як основи допрофільної підготовки (В. Андрієвська, О. Вітківська, Д. Закатнов, С. Кисельов, Л. Куліненко, О. Мельник, Т. Пазюченко, В. Сидоренко, В. Синявський, М. Янцур).

На жаль, термін «позаурочна навчально-практична діяльність» недостатньо закріплений у понятійному апараті педагогічної науки. Основу

її структури становлять як суспільні форми педагогічно організованого навчання учнів (гурткові та факультативні заняття, суспільно корисна праця, дослідницька робота тощо) у школі чи за її межами, так і їхня самостійна діяльність [2]. Вона підпорядкована навчально-виховним завданням загальноосвітньої школи, по суті є органічною частиною та нерозривним продовженням урочної, виступає важливим чинником поглиблення і розширення потенціалу навчання загалом.

**Мета статті** – з'ясувати місце позаурочної навчально-практичної діяльності учнів основної школи в системі допрофільної підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Ефективність допрофільної підготовки вимагає налагодження дієвої системи контролю рівня навчальних досягнень учнів та впровадження різноманітних форм профільно-консультаційної діагностики. На нашу думку, у процесі проведення означеної діагностики необхідно застосовувати відповідно організовану позаурочну навчально-практичну діяльність учнів, а саме профільні проби за основними напрямками профільного навчання.

Під терміном «профільна проба» розуміють таку форму навчально-практичної діяльності учнів, у процесі виконання якої перед ними виникає необхідність застосування знань відповідного циклу споріднених навчальних предметів, а результатом стає обов'язкове створення матеріального чи інформаційного продукту, який має прикладне значення і спрямований на його практичне застосування у навчальному процесі. Якісні характеристики цього продукту і рівень навчальних досягнень учня у процесі урочної та позаурочної навчально-практичної діяльності свідчать про його готовність до опанування певного навчального профілю.

Таким чином, основне завдання профільної проби – дати учням чіткі уявлення про предметну галузь відповідного напрямку профільного навчання у старшій школі з метою їхньої профільної орієнтації. Однак аналіз накопиченого науково-теоретичного та педагогічного досвіду проведення профільних проб дозволяє стверджувати, що це питання розглянуто недостатньо та вимагає подальшого ґрунтовного дослідження як у теоретичному, так і у практичному аспектах. Ми вважаємо, що основою для проведення профільних проб може бути дослідницька, проектна чи проектно-дослідницька діяльність учнів [5].

Дослідницька діяльність пов'язана з вирішенням учнями творчого, дослідницького завдання із заздалегідь невідомим результатом. Така

діяльність побудована на принципах, характерних для досліджень у науковій сфері: постановка проблеми, вивчення теорії, добір методик дослідження, збирання, аналіз й узагальнення інформації, його науковий коментар, власні висновки.

Проектна діяльність – це спільна навчально-пізнавальна або творча діяльність учнів, що має заздалегідь окреслені контури її кінцевого продукту. Етапи проектної діяльності досить чіткі: формулювання концепції, визначення завдань проекту, форм діяльності, складання плану реалізації проекту, його осмислення й оформлення результатів.

Проектно-дослідницька діяльність передбачає організацію учнями власного дослідження, що складається з визначення мети, добору методик та необхідних ресурсів, планування етапів, оцінки очікуваних й одержаних результатів [5].

Відмінності між дослідницькою, проектною й проектно-дослідницькою діяльністю полягають у тому, що головним результатом першої є інтелектуальний продукт, який установлює істину в результаті процедури дослідження, друга є засобом установлення істини способом пізнання, а третя поєднує риси двох попередніх. На нашу думку, найбільш оптимальною формою для проведення профільних проб є добре зарекомендований метод проектів. За своїм змістом цей метод зорієнтований на самостійну діяльність учнів, що має комплексний характер та виконується протягом певного проміжку часу (від окремого заняття до кількох місяців) [4].

Створення проектів, підготовку і проведення їх захисту варто перенести на позаурочний час. Це твердження можна обґрунтувати тим, що позаурочна діяльність у всіх її формах дозволяє створити сприятливі умови для стимулювання ініціативи й самостійності в учнів, розвитку їхніх пізнавальних інтересів, схильностей, задатків та здібностей, залучення до активної участі у різних видах навчально-практичної діяльності [6]. Найхарактернішими її особливостями є невимушене, неформальне спілкування між учителями та учнями, надання дітям можливостей для вільного самовираження, самостійного вибору та використання на свій розсуд різноманітних форм такої діяльності.

У процесі підготовки до участі у профільних пробах учням необхідно протягом кількох місяців (бажано, починаючи з вересня – жовтня) розробити п'ять проектів відповідно до кожного напрямку профільного

навчання (суспільно-гуманітарного, природничо-математичного, технологічного, художньо-естетичного та спортивного).

Педагогічна практика засвідчує, що проведення профільних проб нерідко вимагає від учнів значної напруги сил і витрат часу. Вони починають працювати над створенням проектів не під тиском обставин чи примусом педагогів, батьків, а за власним бажанням унаслідок стійкого інтересу, що виник, до розробки певної теми. Маючи можливість вільно проявляти ініціативу, діти із зацікавленням і захопленням беруться за справу, нерідко демонструючи значно більшу активність та самостійність, ніж на уроках [6].

Проекти, що створюються, спрямовані на розв'язання конкретної проблеми, яка передбачає використання різноманітних засобів та інтегрування знань, умінь у різних галузях науки, техніки і технологій. Змістовна частина проекту повинна бути чітко структурована, оформлена певним чином і в результаті подана предметними об'єктами (матеріальним чи інформаційним продуктом). При цьому обов'язковою вимогою є те, що учень, розпочинаючи роботу над проектом, повинен мати необхідні сформовані базові знання та вміння, а тематика проекту обирається за його власною ініціативою.

Підготовка до профільних проб повинна відбуватися під керівництвом учителів-предметників. Їх мета полягає в організації індивідуальної чи колективної (у групах невеликої чисельності) роботи учнів удома, визначенні місця проекту в навчальному процесі (де можна використовувати накопичений під час реалізації проекту матеріал), доборі відповідного кожному навчальному профілю переліку спеціальної літератури, наданні рекомендацій щодо джерел пошуку інформації у мережі Інтернет, ознайомленні з основними етапами створення проекту тощо.

Основними етапами створення проекту мають бути: 1. Визначення проблеми, мети та практичного значення її розв'язання. 2. Вибір команди для здійснення проекту, розподіл обов'язків, мотивація учасників. 3. Обговорення й обґрунтування шляхів та засобів розв'язання обраної проблеми, змісту окремих складових частин проекту. 4. Пошук джерел інформації, її збирання та аналіз. 5. Окреслення проблем, що не знайшли розв'язання у даному проекті. 6. Оформлення результатів. 7. Підготовка проекту до захисту.

Ми вважаємо, що організацію проведення та оцінку результатів профільних проб доцільно проводити у три стадії.

Перша стадія призначена для захисту учнями створених проектів та

аналізу кожного з них. Захист складається з безпосередньої демонстрації проекту, доповіді та відповідей на питання. Тривалість демонстрації і доповіді може бути в межах 10 хвилин, а відповіді на питання – 5 хвилин.

Під час демонстрації проекту враховується оригінальність ідеї, оформлення і використання наочних засобів. Якість доповіді визначаються культурою мови, манерою поведінки та відчуттям часу. Після презентації проекту авторам ставляться питання. Впевнені відповіді повинні характеризуватися повнотою, аргументованістю та переконливістю. Орієнтовне коло питань може стосуватися послідовності роботи над проектом, окреслення джерел отримання інформації, надання переліку програмного забезпечення та засобів комп'ютерної техніки, які використовувалися, формулювання актуальності роботи тощо. Відповіді на питання можна оцінювати за повнотою, аргументованістю, переконаністю. Таким чином, проект загалом оцінюється за дев'ятьма наведеними вище критеріями (максимально дванадцять балів за критерій). Одержавши результати кожного із критеріїв, визначається середній бал за кожен напрям, тобто за демонстрацію, доповідь і відповіді на питання.

Виходячи з того, що максимальна кількість балів за проект 36, можна встановити такі рівні якості проекту: низький (0–18 балів), середній (19–27 балів), високий (28–36 балів). Оцінювання може проводити вчитель і ті учні, які не брали участі у даному проекті.

На другій стадії для оцінювання результатів профільних проб учнів необхідно проаналізувати рівень досягнень з предметів, які є основою певного профілю, та ступінь їхньої навчальної активності в позаурочний час (відвідування факультативів, гуртків, курсів за вибором, наукових товариств, Малої академії наук, а також участі в олімпіадах).

Освітній рейтинг можна визначати у такій послідовності. Спочатку знаходимо середнє арифметичне рівнів навчальних досягнень з основних навчальних предметів для певного профілю (наприклад, для природничо-математичного це українська мова та література, алгебра, геометрія, інформатика, фізика, трудове навчання). Потім ураховуємо, чи вивчав учень поглиблено предмети, що становлять основу визначеного напрямку профільного навчання у старшій школі. Далі оцінюємо його участь у роботі факультативів (1 бал), гуртків (1 бал), наукових товариств (по 2 бали за кожне), Малої академії наук (по 2 бали), конкурсах і змаганнях у системі шкільних і позашкільних закладів (брав участь 1 бал, призер



3 бали, переможець 5 балів), всеукраїнських і міжнародних олімпіадах (брав участь у I етапі – 1 бал, призер I етапу – 3 бали, переможець I етапу – 5 балів, брав участь у II етапі – 2 бали, призер II етапу – 4 бали, переможець II етапу – 6 балів, брав участь у III етапі – 3 бали, призер III етапу – 5 балів, переможець III етапу – 7 балів, брав участь у IV етапі – 5 балів, призер IV етапу – 7 балів, переможець IV етапу – 9 балів, брав участь у міжнародній олімпіаді – 7 балів, призер міжнародної олімпіади – 9 балів, переможець міжнародної олімпіади – 11 балів) [7].

Підсумовуємо результати. Отримана кількість відповідає освітньому рейтингу учня. Рекомендуємо встановити такі рівні освітнього рейтингу: низький (менше чи дорівнює 10 балами), середній (від 10 до 15 балів), високий (понад 15 балів).

На третій стадії для підбиття підсумків профільних проб необхідно проаналізувати профільний рейтинг кожного учня. Для розрахунків слід виходити з того, що кожен з рівнів захисту проекту та освітнього рейтингу дають відповідно: низький – 1 бал, середній – 2 бали, високий – 3 бали, а тому їх сума вказує відповідно на низький профільний рейтинг, якщо вона становить 2 бали, середній – 3–4 бали, високий – 5–6 балів.

Таким чином, профільний рейтинг учня показує рівень його готовності до опанування певного напрямку профільного навчання у старшій школі.

Необхідно зазначити, що у процесі підготовки та проведення профільних проб значну роль відіграє педагог. Він повинен зайняти позицію не стільки арбітра чи експерта, скільки організатора, консультанта та повноправного партнера, який допомагає учням своїми порадами та рекомендаціями, стимулює їхню самостійну активність, кмітливість і творчу фантазію. У цьому випадку підготовка учня до вибору профілю подальшого навчання з формально-абстрактного акту перетворюється на дієву форму навчально-практичної діяльності, що має велику педагогічну цінність.

**Висновки.** Як свідчить педагогічна практика, результативність допрофільної підготовки безпосередньо залежить від налагодження ефективної профільно-консультаційної діагностики учнів з метою визначення їхніх інтересів і схильностей. Це дозволяє диференціювати учнів у процесі утворення профільних груп і класів. Вагомий внесок у зміст і характер такої діагностики робить проведення профільних проб учнів за основними напрямками профільного навчання. На нашу думку, позаурочна навчально-

практична діяльність учнів основної школи має посісти визначальне місце у системі допрофільної підготовки. Кожного року для учнів 9-х класів виникає необоротна необхідність обирати профіль навчання у старшій школі у зв'язку із закінченням навчання в основній школі. Як правило, у них відсутні стійкі уявлення щодо засобів розв'язання проблеми такого вибору. Відповідно організована позаурочна навчально-практична діяльність має їм допомогти у цьому. Вона не тільки дозволяє доповнити та поглибити зміст навчання в цілому, а й сприятиме більш реалістичному, свідомому та обґрунтованому вибору учнями майбутнього профілю навчання та забезпечуватиме психолого-педагогічну вимогу до означеного вибору як свідомої дії.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко М. М. Профільне навчання в середній школі Федеративної Республіки Німеччини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». / М. М. Авраменко / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2007. – 20 с.
2. Мельничук В. П. Формування техніко-конструкторських знань і вмінь учнів сільської школи в позаурочний час : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (з галузей знань)» / В. П. Мельничук / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 20 с.
3. Моргун В. Ф. Методика багатовимірної аналізу досягнень учня з метою профілювання та профорієнтації / В. Ф. Моргун / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Полтава, 1997. – 15 с.
4. Морзе Н. В. Метод проектів та підготовка вчителів до його використання / Н. В. Морзе // Збірка конспектів уроків за методиками розвитку критичного мислення та наукових статей з проблем сучасної освіти. Ч. 2 / Харк. держ. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2002. – С. 56–59.
5. Сироватко О. Психологічне забезпечення профільної освіти / О. Сироватко // Психолог. – 2006. – № 40 (232). – С. 5–6.
6. Техническое творчество учащихся : учеб. пособ. / [Столяров Ю. С., Комский Д. М., Гетта В. Г. и др.] ; под ред. Ю. С. Столярова, Д. М. Комского. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
7. Цели, содержание и организация предпрофильной подготовки в выпускных классах основной школы / Рекомендации директорам школ, руководителям региональных и муниципальных управлений образованием России. – М. : Высшая школа экономики, 2003. – 27 с.

### РЕЗЮМЕ

**О. Л. Морин.** Внеурочная учебно-практическая деятельность учащихся основной школы в системе допрофильной подготовки.

*В статье определена роль внеурочной учебно-практической деятельности учащихся основной школы в системе допрофильной подготовки в старшей школе. Результативность допрофильной подготовки напрямую зависит от налаживания эффективной профильно-консультационной диагностики учащихся с целью определения их интересов и склонностей.*

**Ключевые слова:** внеурочная учебно-практическая деятельность, допрофильная подготовка, учащиеся основной школы.

### SUMMARY

**O. Morin.** After-hour practical activities of pupils of the basic school in the system of training profile.

*There is a speech about a role of after-hour practical activities of pupils of the basic*

*school in system of their preparation for a choice of a profile of training at the senior school. Effectiveness of training profile directly depends on establishing effective consultative-diagnostic profile of pupils to determine their interests and inclinations.*

**Key words:** *after-hour practical activities, a training profile at the senior school, pupils of the basic school.*

УДК 37.035.6:[371.32:94(477)]–057.874

**О. В. Оксенюк**

Рівненський державний гуманітарний університет

## **ВИВЧЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ КУРСУ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ В УЧНІВ**

*У статті розкрито сутність і специфіку тематично-ціннісного структурування змісту уроків з історії України щодо проблеми формування національних цінностей в учнів.*

**Ключові слова:** *національні цінності, тематично-ціннісне структурування змісту.*

**Постановка проблеми.** За глибинних змін світового й українського освітніх процесів увага сьогодення зосереджується на двох головних чинниках означених змін: національно-культурному аспекті змісту середньої шкільної освіти (як базисної освітньої ланки) і педагогіко-технологічному підході до її реалізації в контексті концепції особистісно орієнтованого навчання й виховання. Оскільки вибір змісту й методики технології навчання (як своєрідного алгоритму дій, правильне виконання яких з урахуванням закономірностей навчального процесу приводить до запланованого кінцевого результату) здійснюється з позицій урахування індивідуальності кожного учня, то технології навчання повинні переорієнтовуватися на технології самонавчання і самовиховання (І. Дичківська, О. Пехота, В. Шарко).

Тому формування національних цінностей (як складова національного виховання) доцільно досліджувати у процесі вивчення історії, виходячи з обґрунтованого теоретиком педагогіки Й. Ф. Гербартом положення про виховуюче навчання: «Виховання через навчання розглядає як навчання все, що подається вихованцю як предмет вивчення» [2, 338]. Крім того, проблема формування національних цінностей яскраво виражена у змісті навчального матеріалу з історії України, який розкриває становлення українського етносу і держави.

**Аналіз актуальних досліджень.** Сьогодні увагу школи зосереджено на навчальному змісті і методиках, які сприяють формуванню цінностей як способів самопізнання та самореалізації особистості в різних видах творчої

діяльності, та найголовнішому з них – творіння особистістю самої себе. Щодо цього можна відзначити дослідження І. Беха, О. Бреусенко, О. Пометун, Л. Потапук, С. П'янзіна, Л. Разбегаєвої, В. Риндак, О. Сухомлинської, О. Шаповал.

Основою національного виховання є формування і засвоєння учнями національних цінностей (П. Ігнатенко, П. Кононенко, В. Кузь, Ю. Руденко, З. Сергійчук, Д. Тхоржевський). Як результат інтеріоризації норм зовнішнього буття у внутрішній світ особистості на етичній основі трактують національні духовні цінності Т. Алексеєнко, Р. Беланова, Н. Полтавська, Т. Яковенко. Відповідно національні цінності ми розглядаємо як систему позитивних особистісно і суспільно значущих утворень, що виявляється у сфері суб'єктно-об'єктних відносин, усвідомлюється етнополітичною спільнотою та засвоюється нею у духовно-практичній діяльності. Але у проаналізованих дослідженнях (К. Баханова, О. Удода, Г. Філіпчука) можливості курсу історії України у формуванні національних цінностей в учнів подані недостатньо щодо нашого предмета дослідження.

**Мета статті** – висвітлити сутність і розкрити специфіку тематично-ціннісного структурування змісту уроків з історії України щодо проблеми формування національних цінностей в учнів.

**Виклад основного матеріалу.** З метою встановлення можливостей змісту історії як навчального предмета щодо формування національних цінностей в учнів досліджено зміст історичного навчального матеріалу у навчальних програмах з історії для 8–9 класів загальноосвітніх шкіл. З'ясовано, що згідно з календарним плануванням навчальний предмет «Історія України» у 8-му класі загальноосвітньої школи нараховує 52 години на рік (2 уроки на тиждень), у 9-му класі – аналогічно 52 години. У 8-му класі під час вивчення історії України учні мають застосовувати та пояснювати на прикладах поняття «національно-визвольний рух» [3, 29], «національно-визвольна війна» [3, 31]; характеризувати досягнення української культури [3, 37].

У 9-му класі вивчення навчального предмета «Історія України» повинно забезпечити в учнів засвоєння змісту таких понять, як «українське національне відродження» [3, 39], «національна ідея», «український національний рух» [3, 40], «українська нація» [3, 46], а також формування таких умінь і навичок, як визначення цілей участі українців у війнах за їх діями; визначення причин, сутності і наслідків піднесення національної ідеї,

національного руху [3, 39]; доведення, що кріпосне право призвело до посилення національного гніту [3, 41]; порівняння проявів і шляхів процесу консолідації української нації з аналогічними процесами в Італії і Німеччині цього періоду [3, 47].

Ми зробили висновок про те, що зміст програми з «Історії України» як навчального предмета у 8–9 класах загальноосвітніх шкіл сприяє формуванню в учнів уявлень про такі поняття, як державна і національна символіка, національна культура, національна гідність, патріотизм, політична воля (8 кл.), національна ідея, національна свідомість, нація (9 кл.). Недостатньо забезпечується системне формування національних цінностей через низку причин, а саме: увага на тлумаченні національних цінностей не зосереджується, тому їх пояснення не чітке й опосередковане; національна ідея як цінність ще потребує з'ясування свого змісту. Зауважимо, що у 7-му класі зміст навчальної програми передбачає оперування учнями поняттям національних символів [3, 25]. Отже, існує потреба у структурованому певним чином навчальному змісті, який самою структурою (логікою побудови) стимулюватиме пізнавальну та ціннісну діяльність учнів, що сприятиме підвищенню їх рівня сформованості національних цінностей.

Сформованість національних цінностей у старшого підлітка ми розглядаємо як багатопланову інтегративну якість особистості, яка є результатом реалізації комплексу зовнішніх виховних впливів (як свідомих, так і стихійних), поєднаних із роботою суб'єкта над собою, і яка містить характеристики національно свідомої особистості, що виявляються у системі її ціннісних ставлень. Досліджувана інтегративна якість особистості старшого підлітка включає когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісний критерії її формування, яке здійснюється під час цілеспрямованого пізнавального процесу відображення української історії і культури у свідомості особистості учня; створення для умов безпосереднього переживання підлітками причетності до національно-культурного і суспільно-громадського життя; вироблення системи ціннісних потреб, ставлень та дій особистості учня у розбудові особистого і національного життя, у взаємодії з навколишнім світом.

Сприяє розвитку когнітивного критерію сформованості національних цінностей й оволодіння учнями системою знань про суспільство й особистість, державу і націю, про взаємозв'язки між їх елементами; історію народу, держави, рідного краю, сім'ї та роду; рідну мову, культуру,

національну символіку тощо; оперування вміннями творчого і критичного опрацювання інформації; збір й аналіз історичного матеріалу з розрізненням факту від домислу, упередженості від стереотипів; оцінювання діяльності історичних осіб згідно із системою національних цінностей; доведення правильності певного судження; колективна співпраця на засадах толерантності, терпеливості, співвідповідальності тощо. Це створює умови для розуміння учнями ознак власної етнічної ідентифікації, фактів і явищ національного буття, розвитку вмінь їх аналізу та оцінки. Забезпечення розвитку емоційно-ціннісного критерію здійснюється через формування емоційно-ціннісного ставлення старших підлітків до явищ навколишнього світу, становлення почуттів національної гідності, гордості, патріотизму, вболівання за долю нації, пізнавального інтересу до її буття. Емоційно-ціннісне ставлення особистості закріплюється у краєзнавчій, пошуково-дослідній роботі, пов'язаній зі збором матеріалів, альбомів, фотографій, документів, предметів побуту для кабінетів історії, народознавства, шкільних музеїв; в участі в організації і проведенні позакласних виховних заходів національного спрямування, у патріотичних і суспільно-громадських акціях.

Діяльнісний критерій розкривається через формування прагнення в особистості поєднати власну життєву мету з долею Батьківщини, уміння моделювати власну діяльність згідно із засвоєними національними цінностями. Це розвиток прагнень до збереження і продукування національних цінностей, умінь діяти в ситуаціях ціннісного вибору на захист інтересів нації, планувати й організовувати ціннісну діяльність; це формування вольових якостей (наполегливості, ініціативності, самостійності), які необхідні для якісного виконання суспільно значущої діяльності.

Система завдань, пов'язаних із розвитком діяльнісного критерію, визначається особливостями регулятивної і саморегулятивної діяльності особистості та самовиховання. На розвиток самопізнання та саморегуляції спрямовані культивування національної гідності й патріотизму в почуттях і поведінці, формування готовності до гуманного вчинку, вироблення вольових якостей для захисту та збагачення духовних надбань нації й людства, до розбудови держави, дотримання її прав і свобод в особистісній самореалізації. Безпосередня участь у краєзнавчій роботі, у суспільно-громадських акціях – ушанування ветеранів Великої Вітчизняної війни та ОУН-УПА, збір коштів на реставрацію пам'яток історії і культури, пропагування охорони довкілля, пов'язаного з історичними визначними подіями

регіонального чи всеукраїнського масштабу («Впиши своє ім'я в історію», «Прибери територію до свята»); у пошуково-дослідній самостійній роботі – вивчення історичних першоджерел (першодруків XVI століття Острозької друкарні, експозицій музею «На Козацьких могилах» с. Пляшева Рівненської області), народного епосу з певної історичної тематики (історичних пісень, дум про козаків, їхніх ватажків – Д. Байду-Вишневецького, П. Конашевича-Сагайдачного), особливостей культури й побуту етнічних груп краю («Польська культура у Західному Поліссі», «Чеські промисли на Волині»); підготовка й захист міждисциплінарних проєктів («Пам'ятки церковної архітектури: монастирі-фортеці (XIV–XVI ст.)», «Мистецтво фрески, ікони, гравюри у XVI–XIX ст.») сприяє формуванню у старших підлітків активної громадянської позиції, а також стимулює їх ціннісну практичну діяльність – відтворення і збагачення національних цінностей у власному житті через здійснення суспільно значущої діяльності.

Відповідно критеріями відбору і структурування навчального змісту підручників щодо нашої проблеми є:

1) посилення емоційного впливу текстів історичних документів, матеріалів, основного тексту підручника на засвоєння й інтеріоризацію учнями національних цінностей;

2) удосконалення системи навчальних завдань, спрямованих на формування в учнів ціннісних ставлень, оцінних умінь; на рефлексію національних почуттів (гідності, гордості, патріотизму).

Оскільки кожна навчальна тема з історії України має формувати історичну свідомість учня, яка проявляється в емоційно-ціннісному ставленні до історії українського народу і його цінностей, то тематично-ціннісне структурування передбачає виокремлення у змісті кожної навчальної теми національних цінностей, щодо засвоєння сутності яких навчальний зміст має найбільше можливостей. Водночас, зважаючи на те, що національні цінності – це система, зазначимо, що одну цінність у змісті навчального матеріалу виокремити важко, оскільки національні цінності, як правило, представлені у комплексі, багатоманітною системою взаємозв'язків між собою.

Зокрема у змісті теми «Культура України в другій половині XVI – першій половині XVII ст. Розвиток освіти та науки» [1, 68] найяскравіше виражена така національна цінність, як політична воля (головною передумовою розвитку культури нації є наявність власної держави, за

відсутності якої розвиток культури залежить від політики урядів тих країн, у складі яких перебувають українські землі). А у змісті теми «Розвиток літератури, музики, архітектури, образотворчого мистецтва в Україні у другій половині XVI – першій половині XVII ст.» [1, 76] – повага до національних символів (Острозька Біблія, Острозький замок, Луцький замок Любарта – символи Рівненської та Волинської областей).

Досвід емоційно-ціннісного ставлення до національних цінностей формується у процесі аналізу навчальних і додаткових текстів у межах ціннісної проблематики, пошуку відповідей на проблемні запитання, під час виконання і захисту самостійних дослідницьких і творчих робіт (наприклад, на теми «Гайдамацтво – рух Правобережжя», «Коліїщина: останнє повстання проти Речі Посполитої», «Гайдамаки й опришки: ілюзія чи феномен волелюбності українців?»). Досвід ціннісної практичної діяльності зростає на основі знань про цінності й реалізації позитивних емоцій у ставленні до них – це вирішення ситуацій ціннісного вибору, здійснення ціннісного аналізу вчинків історичних осіб, суспільних трансформацій. Це система знань і ціннісних ставлень до національних цінностей, якими учень керується у позакласній і позашкільній діяльності.

Пропонуємо зразок матеріалів тематично-ціннісного структурування змісту уроків з історії України для 8-х класів загальноосвітніх шкіл, які подано у табл. 1.

Таблиця 1

**Тематично-ціннісне структурування змісту уроків з історії України**

<b>Проблема формування національних цінностей</b>	<b>Тема, в якій може розкриватися проблема формування національних цінностей</b>	<b>Ключові запитання, що розкривають проблеми формування національних цінностей у змісті предмета</b>
<b>8-й клас</b>		
Знання про національні цінності українців. Ціннісні ставлення до себе, інших, Батьківщини. Почуття патріотизму, національної гідності. Пізнавальний інтерес до	<b>Тема 1. Українські землі в XVI ст.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Соціальна структура українського суспільства та економічне життя. Виникнення українського козацтва.</li> <li>• Люблінська унія та її вплив на розвиток українських земель.</li> <li>• Православні братства. Львівська братська школа.</li> <li>• Церковне життя. Берестейська унія.</li> <li>• Виникнення Запорізької Січі.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Які зміни в соціальній структурі населення українських земель вплинули на його ціннісні орієнтації? Які цінності сповідувало козацтво? Назвіть ті з них, з якими ви погоджуєтесь сьогодні. Чому?</li> <li>• Яким чином суспільно-політичні зміни на українських землях після Люблінської унії вплинули на ціннісні пріоритети українців? Чому?</li> <li>• Які способи захисту прав і свобод людини, національних цінностей застосовували</li> </ul>



життя нації, переживання за її долю	Життя та побут козаків. Повстання 1591-1596 рр. • Умови розвитку культури. Розвиток української мови, освіти, книговидавництва і літописання. Архітектура і містобудування. Образотворче та декоративно-ужиткове мистецтво	православні братства? Чи можна їх вважати гуманними? Чому? • Яким було ставлення козаків до духовних цінностей? Які національні цінності вони захищали і примножували? Як ставляться сьогодні українці до козацтва і його цінностей? Які козацькі атрибути стали національними символами? • Яким було ставлення різних верств населення до культурних цінностей у XVI ст.? Як ставляться до них українці у XXI ст.?
Ціннісні ставлення до себе, інших, Батьківщини. Почуття обов'язку, відповідальності перед нацією. Наявність суспільно значущої життєвої мети. Потреби та вміння ціннісної діяльності (захист і примноження національних цінностей у моделях поведінки)	<b>Тема 2. Українські землі у першій половині XVII ст.</b> • Соціально-економічний розвиток. • Церковне життя після Берестейської унії. • Козацькі походи. Гетьман П. Конашевич-Сагайдачний. • Національно-визвольні повстання 20–30-х рр. XVII ст. • Митрополит П. Могила. Розвиток освіти, літописання, літератури, книговидавництва. • Розвиток театру, музики, архітектури та образотворчого мистецтва	• Що змінилося у суспільному розвитку України у першій половині XVII ст.? Які зміни сприяли формуванню національних цінностей в українців, а які перешкоджали цьому? • Порівняйте устрої католицької, православної і греко-католицької церков та становище їх вірян в Україні. Які цінності захищали представники цих церков? Чому? • Яким чином козаки впливали на розвиток українського суспільства та формування національних цінностей? • Які зміни в участі населення України у національному житті відбулися у першій половині XVII ст.? • Чи можна діяльність П. Могили вважати спрямованою на захист національних інтересів України, розбудову її культурного життя? Яке значення його діяльності для сьогодення України? • Чи сприяли процеси розвитку соціально-економічного життя українців зростанню їх національної ідентифікації, розумінню національної самобутності та її захисту? Чому?

**Висновки.** Проблеми формування національних цінностей можна ввести в урок історії на будь-якому етапі його проведення (актуалізації опорних знань, мотивації навчально-пізнавальної діяльності, узагальнення та систематизації знань) і в будь-якому типі уроку (вивчення нового матеріалу, контролю та перевірки засвоєних знань, умінь і навичок),

оскільки зміст історії України безпосередньо спрямований на формування особистості молодого громадянина сучасного українського демократичного суспільства на основі загальнолюдських і національних цінностей. Проблеми формування національних цінностей можна розглядати шляхом обговорення дискусійних питань у класі чи малих групах, через написання творів-роздумів, презентації учнівських проєктів тощо. Тематично-ціннісне структурування змісту уроків з історії України допоможе вчителю забезпечити реалізацію когнітивного, емоційно-ціннісного і діяльнісного критеріїв сформованості національних цінностей в учнів, оскільки воно є одним із варіантів розв'язання проблеми змісту й методики симбіозу технологій навчання та виховання з метою формування духовно багатой і національно свідомої особистості учня.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Власов В. Історія України: підруч. [для 8-го кл. загальноосв. навч. закл.] / В. Власов ; за ред. Ю. А. Мисика. – К. : Генеза, 2002. – 256 с.
2. Герbart И. Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания / И. Ф. Герbart // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / [под ред. А. Пискунова]. – М. : Просвещение, 1986. – С. 324–352.
3. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія (5–12 класи). – К. : Перун, 2005. – 141 с.

### РЕЗЮМЕ

**О. В. Оксенюк.** Изучение возможностей курса истории Украины относительно формирования национальных ценностей в учащихся.

*В статье раскрыта суть и специфика тематико-ценностного структурирования содержания уроков по истории Украины в ракурсе проблемы формирования национальных ценностей в учащихся.*

**Ключевые слова:** национальные ценности, тематико-ценностное структурирование содержания.

### SUMMARY

**O. Oksenyuk.** Study of Ukrainian history course benefits for formation of students' national values.

*The article is devoted to the highlighting of the essence and peculiarities of thematico-valuable structuring of the content of Ukrainian history lessons according to the problem of formation of pupils national values.*

**Key words:** national values, thematico-valuable structuring of the content.

## ПЕРЕДУМОВИ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*У статті розглядається проблема впровадження комп'ютера в навчально-виховний процес дошкільних навчальних закладів. Розглядаються історичні передумови впровадження комп'ютера в освітню галузь. Здійснюється аналіз нормативно-правової та законодавчої бази з проблеми інформатизації навчально-виховного процесу в усіх ланках освіти загалом і дошкільної освіти зокрема.*

**Ключові слова:** електронні обчислювальні машини, комп'ютер, комп'ютерно-ігровий комплекс, комп'ютерні технології, програмоване навчання, інформаційне суспільство, галузь освіти, навчально-виховний процес, дошкільний навчальний заклад, діти дошкільного віку.

**Постановка проблеми.** Сьогодні комп'ютеризація навчання дітей різних ланок освітньої галузі активно набирає обертів. А ще кілька років тому педагоги не мали змоги використовувати новинки інформаційних технологій у своїй професійній діяльності. Аналізуючи наукову, навчальну та методичну літературу ми виявили, що на сьогоднішній день мало досліджена проблема впровадження комп'ютера в освітню галузь і немає чітких даних коли було впроваджено комп'ютер в педагогічний процес дошкільних навчальних закладів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Дослідженням історії розвитку комп'ютерно-орієнтованих засобів займалися В. Волинський, А. Гуржій, М. Жалдак, О. Жук; впровадження комп'ютерних технологій у навчально-виховний процес школи та ВНЗ у своїх публікаціях висвітлюють Ю. Горвиц, Т. Проценко, Л. Чайнова; дошкільних навчальних закладів – Ю. Горвиц, О. Кореганова, С. Новоселова, Г. Петку.

**Мета статті** – дослідити історичні передумови впровадження комп'ютера в навчально-виховний процес дошкільних навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу.** ХХ століття характеризується переходом суспільства від індустріального до інформаційного. Оновлення відбувалося в усіх сферах життєдіяльності людини, освіта не є виключенням.

Початок ХХ століття характеризується використанням традиційних засобів навчання. Як стверджують А. М. Гуржій, О. Ю. Жук, В. П. Волинський спробою використати технічні засоби у освітньому процесі є ідея Б.-Е. Торндайка застосувати механічні пристрої у ролі засобів навчання (1912 р.), а С. Прессі (1926 р.) конструює та застосовує механічні пристрої для

перевірки й оцінки засвоєння знань на рівні найпростіших тестів [5, 63].

Технологічний прогрес для другої половини ХХ століття охарактеризувався поширенням телевізорів, магнітофонів, відеоманітофонів та інших технічних засобів. У 50-х роках ХХ століття в навчальний процес активно впроваджуються діа- та кінопроектори. Відбулися спроби програмованого навчання: Б. Скінер описав систему програмування, К. Бейлі і М. Вуд створили систему адаптованого програмованого навчання [5, 64].

Винайдення електронних обчислювальних машин стало проривом у розвитку суспільства. Саме з їх появою у 60-х роках почалася технологізація процесу навчання. Після того, як А. І. Берг організував проведення робіт з програмованого навчання на навчальних машинах [5, 64], низка педагогів (Г. О. Балл, В. М. Глушков, О. М. Довгялло, Г. С. Костюк) почали досліджувати проблему впровадження електронних обчислювальних машин в систему освіти. Цей період можна вважати початком інформатизації освіти. Почали підніматися питання про впровадження комп'ютерів у навчальний процес середньої та вищої школи. Застосування комп'ютера педагоги тоді вбачали в математичній освіті та навчанні програмування. Комп'ютери того часу мали малу кількість пам'яті, були спроможні виконувати деякі алгоритми дій, але процес програмування для них був досить громіздким та відзначався низькою ефективністю.

Та все ж комп'ютер не здобув широкого застосування. Значно краще суспільство прийняло кишеньковий калькулятор, який користувався популярністю і вважався найефективнішим технологічним винаходом для застосування у навчальну процесі середньої та вищої школи.

70-і роки ХХ століття характеризуються поширенням автоматизованих навчальних систем, які, як правило, використовувалися у вищій ланці освіти. Проблема застосування комп'ютера у навчальному процесі школи все ж піднімається і у цей період. Саме тоді з'явилися мови програмування високого рівня, а саме: Бейсік, Паскаль та програми навчального призначення.

Наступне десятиліття можна вважати переломним моментом у комп'ютеризації освітньої галузі. Адже саме тоді автоматизовані навчальні системи почали масово впроваджувати в навчальний процес школи.

У 1985 році була прийнята урядова постанова «Про заходи щодо забезпечення комп'ютерної грамотності учнів середніх навчальних

закладів і широке впровадження електронно-обчислювальної техніки в навчальний процес», де передбачено у 9–10 класах школи для вивчення ввести новий предмет «Основи інформатики та обчислювальної техніки». ВНЗ починають готувати нових фахівців – вчителів інформатики.

Проблеми навчання дітей у школі за допомогою комп'ютера в середині 80-х років XX століття почали активно обговорювати дослідники більшості країн світу. Саме тому в Народній Республіці Болгарія в 1985 році була проведена Міжнародна конференція «Діти в світі комп'ютерів – сьогодення проблема майбутнього», а в 1987 році II міжнародна конференція «Діти в століття інформації». Основною ціллю був обмін інформацією в галузі одержаних результатів і проектів розробки програмного забезпечення для персональних комп'ютерів. Близько 50 країн були учасниками конференцій, у тому числі і такі розвинуті країни як Японія та Сполучені Штати Америки [1].

На нашу думку, питання впровадження комп'ютера в навчальний процес школи вже в той час викликало багато запитань і було актуальним, адже кількість країн і їх делегацій з кожним роком значно зростала.

Ще однією особливістю 80-х років XX століття є створення Концепції інформатизації освіти, яку запропонувала для обговорення у 1988 році група під головуванням академіка А. Єршова. Основними завданнями концепції є підготовка людини до життя в інформаційному суспільстві, забезпечення комп'ютерної грамотності населення, підвищення якості навчання [14, 3]. Згідно з їхніми дослідженнями ефективність навчання збільшується від 20% до 2,5 раз при використанні електронних обчислювальних машин. Всі негативні моменти застосування електронних обчислювальних машин в навчально-виховному процесі списуються на неправильний підбір матеріалу та помилкову методику [1].

Інформатизація освітньої галузі розпочалася із інформатизації навчально-виховного процесу профтехучилищ.

Основні цілі інформатизації навчального процесу згідно з розробленою концепцією:

- інтенсифікація навчально-виховного процесу;
- досягнення необхідного рівня загальної та професійної підготовки кваліфікованих фахівців через підвищення якості їх підготовки, перш за все, за рахунок застосування електронних обчислювальних машин;
- вдосконалення управління навчально-виховним процесом, що

полягає в оперативному забезпеченні освітніх закладів навчально-програмною і методичною інформацією;

- підвищення оперативності розповсюдження передового досвіду та ін.

Успіх застосування нових інформаційних технологій в навчально-виховному процесі (згідно з концепцією) буде здійснюватися так:

- створення технічної бази нових інформаційних технологій навчання;

- розробка необхідних базових і прикладних (перш за все педагогічних) програмних засобів для електронних обчислювальних машин;

- створення методики застосування нових інформаційних технологій в професійному навчанні;

- підготовка фахівців, які володіють методикою застосування нових інформаційних технологій навчання [1].

Із затвердженням концепції розпочалися дослідження з питань нових інформаційних технологій навчання, ними займалися: Ю. Горвиц, А. Гурій, М. Жалдак Ю. Машбіць Т. Проценко, Л. Чайнова та інші.

Після застосування персональних комп'ютерів у середній і вищій ланках освітньої галузі почалися дослідження щодо доцільності впровадження комп'ютера в початкову школу, а згодом і в дошкільні навчальні заклади.

В кінці 80-х – на початку 90-х років XX століття низка педагогів (Ю. Горвиц, О. Кореганова, С. Новоселова, Г. Петку та інші) публікують дослідження щодо використання комп'ютера в навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів. Психологи та медики (В. Бондаровська, Н. Полька, Л. Чайнова) активно обговорюють умови застосування комп'ютера в дошкільній освіті та самоосвіті дітей дошкільного віку. Значна увага приділяється дослідженню санітарно-гігієнічних умов застосування комп'ютера для навчання дитини дошкільного віку.

Починаючи з 90-х років XX століття і до сьогодні комп'ютер є незамінним помічником педагогів всіх ланок освіти. Кількість законів щодо врегулювання цього питання у 90-х роках XX століття значно зростає: у 1992 році Верховною радою України прийнятий закон «Про інформатизацію», у 1998 році – закони «Про затвердження завдань Національної програми інформатизації на 1998–2000 роки», «Про Концепцію Національної програми інформатизації» та «Про Національну програму інформатизації», яка включає:

- Концепцію Національної програми інформатизації;

- сукупність державних програм з інформатизації;
- галузеві програми та проекти інформатизації;
- регіональні програми та проекти інформатизації;
- програми та проекти інформатизації органів місцевого самоврядування.

Головною метою Національної програми інформатизації є створення необхідних умов для забезпечення громадян та суспільства своєчасною, достовірною та повною інформацією шляхом широкого використання інформаційних технологій, забезпечення інформаційної безпеки держави.

Програма спрямована на вирішення таких основних завдань:

- формування правових, організаційних, науково-технічних, економічних, фінансових, методичних та гуманітарних передумов розвитку інформатизації;
- застосування та розвиток сучасних інформаційних технологій у відповідних сферах суспільного життя України;
- формування системи національних інформаційних ресурсів;
- створення загальнодержавної мережі інформаційного забезпечення науки, освіти, культури, охорони здоров'я тощо;
- інтеграція України у світовий інформаційний простір та інші.

У законі України «Про національну програму інформатизації» дається поняття дефініції «інформатизація» – це сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб громадян та суспільства на основі створення, розвитку і використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, які побудовані на основі застосування сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки.

XXI століття відзначилося активізацією законодавчої діяльності та збільшення досліджень з питань інформатизації освіти.

У 2001 році Постановою Кабінету Міністрів України була затверджена Програма інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл на 2001–2003 роки [19].

«Комплексна програма забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних і технологічних дисциплін» (2004 р.) першочерговими завданнями визначає підвищення рівня

забезпеченості загальноосвітніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних і технологічних дисциплін, а також розроблення комплексів програмно-методичного забезпечення для використання сучасних технічних засобів навчання.

Основними напрямками розвитку інформаційного суспільства в Україні, згідно з програмою є:

- надання кожній людині можливості для здобуття знань, умінь і навичок із використанням ІКТ під час навчання, виховання та професійної підготовки;

- створення умов для забезпечення комп'ютерної та інформаційної грамотності усіх верств населення, створення системи мотивацій щодо впровадження і використання ІКТ для формування широкого попиту на такі технології в усіх сферах життя суспільства [22].

У 2007 році Верховною Радою України був прийнятий Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» [7].

Важливою віхою у вдосконаленні та інформатизації дошкільної освіти є Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», яка розроблена на виконання Закону України «Про дошкільну освіту» згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні та затверджена Міністерством освіти і науки України [2; 9].

У 2010 році президент України затвердив Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу», в якому передбачено обов'язковість здобуття дошкільної освіти дітьми старшого дошкільного віку [22]. Згідно з листом Міністерства освіти і науки України «Про організацію роботи з дітьми дошкільного віку у 2010/2011 навчальному році» для підвищення якості дошкільної освіти Міністерством освіти і науки розроблено проект Концепції Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року, який на даний час погоджується із зацікавленими центральними органами виконавчої влади. Спільно з Інститутом інноваційних технологій та змісту освіти, Національною Академією педагогічних наук України буде розроблено орієнтир для педагогів та батьків щодо змістового наповнення роботи та очікуваних досягнень в розвитку дітей старшого дошкільного віку, а також



методичні рекомендації з питань наступності в роботі дошкільних навчальних закладів та початкової школи [22].

Згідно з дослідженнями К. Л. Крутій, існує чотири базові умови, від яких залежить ефективність і темпи інформатизації дошкільної освіти, це:

- технічні й технологічні складові;
- програмне забезпечення;
- керівник дошкільного навчального закладу і педагоги, у яких зберігаються стереотипи системи дошкільної освіти. Переорієнтувати свідомість керівника і фахівців на використання інформаційних технологій в освітньому процесі дошкільних закладів і управлінні цими процесами – основна проблема;
- ключовий чинник інформатизації дошкільної освіти – управління [21, 40].

Інформатизація дозволяє розмежувати навчальну інформацію, доцільно спрямувати діяльність вихователів і вихованців, що дає змогу застосовувати нові форми роботи, кращий педагогічний досвід. Інформатизація навчального процесу дошкільних навчальних закладів є комплексом задач, які збагачують систему інформаційними засобами, технологіями і продукцією.

**Висновки.** Аналізуючи нормативно-правові документи та законодавчу базу України ми відзначили, що на сьогодні інформатизація освіти визнана одним із пріоритетних державних завдань. Інформатизація системи освіти є невід’ємною складовою інформатизації України і має здійснюватися згідно з єдиними державними нормативами, враховуючи при цьому особливості системи освіти. Перехід системи освіти на якісно новий рівень без її інформатизації просто неможливий.

Нові потреби суспільства зумовлюють проблему оновлення навчально-виховного процесу і можливостей не тільки школи і ВНЗ, а й дошкільних навчальних закладів. Сучасна система освіти повинна забезпечити підготовку людини до повноцінного життя в інформаційному суспільстві, що дасть їй змогу швидше адаптуватися до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій і застосування їх на практиці.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Архів академіка А. П. Єршова. – Режим доступу : <http://ershov.iis.nsk.su/archive>.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» : зб. нормат. док. / М-во освіти України, Голов. упр. освіти. м. Києва ; Наук. ред. та упоряд.

О. Л. Кононко. – [2-ге вид., випр.]. – К. : Світлич, 2008. – 430с.: табл.

3. Горвиц Ю. Зачем нужны компьютеры в дошкольных учреждениях? / Ю. Горвиц // Информатика и образование. – 1994. – № 3. – С. 63–73.

4. Гуржій А. Інформатизація освіти і проблеми створення комп'ютерних програмно педагогічних засобів навчання / А. Гуржій // Освіта України. – 2003. – № 23. – С. 7–10.

5. Гуржій А. Засоби навчання: Навчальний посібник / А. Гуржій, О. Жук, В. Волинський. – К. : ІЗМН, 1997. – 208 с.

6. Забродська Л. Інформатизація закладу освіти: управлінський аспект / Л. Забродська // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – № 4. – С. 38–43.

7. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» від 9 січня 2007 року № 537-V. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>.

8. Закон України про національну програму інформатизації : зб. нормат. док. / Вісн. Верховної Ради. – К., 1998. – 4 лютого.

9. Закон України. Про затвердження завдань Національної програми інформатизації на 1998-2000 роки: Прийнятий 4 лют. 1998 р. № 76/98-ВР // Офіц. вісн. України. – 1998. – № 10. – С. 378.

10. Закон України про дошкільну освіту : зб. нормат. док. / Вісн. Верховної Ради. – К., 2001.

11. Закон України. Про інформатизацію: Прийнятий 2 жовт. 1992 р. № 2657 – XII // Відомості Верховної Ради України. – 1992. – № 48. – С. 650.

12. Закон України. Про Національну програму інформатизації: Прийнятий 4 лют. 1998 р. № 74/98-ВР // Уряд. кур'єр. – 1998. – 12 берез. – («Орієнтир». – № 11. – С. 9–12).

13. Закон. України. Про Концепцію Національної програми інформатизації: Постанова 4 лют. 1998 р. № 75/98-ВР // Офіц. вісн. України. – 1998. – № 10. – С. 376.

14. Концепция информатизации образования // Информатика и образование. – 1988. – № 6. – С. 3–31]

15. Кореганова О. Комп'ютер у дошкільному закладі / О. Кореганова / Комп'ютер у школі та сім'ї, 2000. – № 3. – С. 40.

16. Новоселова С. Л. Компьютерный мир дошкольника / С. Новоселова, Г. Петку. – М. : Новая школа, 1997. – 128 с.

17. Польша Н. Комп'ютер: санітарні вимоги / Н. Польша. / Дошкільне виховання, 1999. – № 5. – С. 8.

18. Проценко Т. Г. Особливості використання комп'ютерних засобів у школі / Т. Проценко // Безпека життєдіяльності. – 2006. – № 7. – С. 42–46.

19. Чайнова Л. Д. Компьютеры для детей: психологические проблемы безопасности и комфорта. / Л. Чайнова, Ю. Горвиц. // Психологический журнал, 1994. – № 4. – С. 63–65.

20. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті: Український освітній сервер <http://user.org.ua>: 8100. – 2001 р.

21. Крутій К. Л. Створення інформаційного поля методичного кабінету як структурного компонента освітнього простору / К. Крутій // Дошкільна освіта, 2009. – N 1(23). – С. 40–44.

22. <http://osvita.ua/legislation>.

## РЕЗЮМЕ

**Т. А. Павлюк.** Предпосылки информатизации учебно-воспитательного процесса дошкольных образовательных учреждений.

*В статье рассматривается проблема внедрения компьютера в педагогический процесс дошкольных образовательных учреждений. Рассматриваются исторические предпосылки внедрения компьютера в образовательную отрасль. Осуществляется анализ нормативно правовой и законодательной базы по вопросу информатизации педагогического процесса во всех звеньях образования в целом и дошкольного образования в частности.*

**Ключевые слова:** электронные вычислительные машины, компьютер,

*компьютерно-игровой комплекс, компьютерные технологии, программируемое образование, информационное общество, отрасль образования, образовательный процесс, дошкольное образовательное учреждение, дети дошкольного возраста.*

### SUMMARY

**T. Pavluk.** Pre-conditions of informatization educational-educate process of preschool educational establishments.

*The article is devoted the problem of introduction of computer in an educational-educate process of preschool educational establishments. Historical pre-conditions of introduction of computer are examined in educational industry. The analysis of normatively legal and legislative base is carried out on a question informatization of an educational-educate process in all links of education on the whole and preschool education in particular.*

**Key words:** *electronic calculable machines, computer, computer-playing complex, computer technologies, programmable studies, informative society, industry of education, educational-educate process, preschool educational establishment, to put preschool age.*

УДК 376.34.27.85

**Н. В. Савінова**

Миколаївський національний  
університет ім. В. О. Сухомлинського

### ПРОБЛЕМА ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ В СПЕЦІАЛЬНІЙ МЕТОДИЦІ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

*У статті висвітлено основні методологічні положення, що лежать в основі корекційного навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку; зазначено, що методичні принципи навчання мови дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку становлять цілісну систему, яка включає два методологічно важливих положення: урахування найбільш загальних закономірностей оволодіння мовою в нормі, а також урахування своєрідності їх прояву при порушеннях мовленнєвого розвитку.*

**Ключові слова:** *спеціальна методика початкового навчання української мови, принципи навчання мови дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, корекція порушень мовлення.*

**Постановка проблеми.** Проблема принципів навчання української мови в спеціальній методиці досліджувалась і висвітлювалась ученими (В. П. Глухов, В. М. Гриншпун, Н. С. Жукова, С. Ф. Іваненко, І. С. Марченко, С. А. Миронова, В. І. Селіверстов, В. В. Тарасун, Т. Б. Філічева, Г. В. Чиркіна, М. К. Шеремет та ін.), проте розроблена недостатньо. Спеціальна методика навчання мови послуговується лінгводидактичними принципами навчання рідної мови: загальнометодичними, частково-методичними і спеціальними.

Система принципів української дошкільної лінгводидактики, що становить теоретичну основу для формування змісту комунікативної компетенції дитини, включає: а) загальнодидактичні: принцип виховуючого навчання, єдності навчання з життям, теорії з практикою, усвідомленості, послідовності і систематичності навчання, принципи науковості, наочності, творчої активності, доступності навчання, міцності засвоєння знань,

розвивального навчання, колективного характеру навчання та врахування індивідуальних особливостей дітей; б) загальнометодичні принципи навчання дітей рідної мови, які виконують нормативну функцію: принципи уваги до матерії мови, розуміння мовних значень, оцінки виразності мовлення, розвитку чуття мови, координації усного й писемного мовлення, прискорення темпів навчання мови (Л. П. Федоренко), взаємозв'язку сенсорного, розумового й лінгвістичного розвитку дітей (Ф. О. Сохін, Є. І. Тихеева); в) частково-методичні, які виконують концептуальну функцію: принципи комунікативно-діяльнісного підходу; комплексного розвитку мовлення; домінуючої ролі ігрової діяльності; максимальної мовленнєвої активності; варіативності добору змісту, форм і методів навчання; емоційної насиченості процесу навчання; формування елементарного усвідомлення мовних явищ (А. М. Богуш, Е. П. Короткова, В. Л. Скалкін); г) спеціальні методичні принципи добору та вивчення мовного матеріалу з лексики (введення слів на основі чуттєвого досвіду та активної пізнавальної діяльності; розв'язання всіх завдань словникової роботи в єдності; зв'язку змісту словникової роботи з можливостями дитини в пізнанні довкілля; описування понять і тлумачення їх значень), фонетики (розвитку фонематичного слуху; врахування різниці між звуком і буквою – вимовою й написанням; послідовності введення фонетичного матеріалу на заняттях; оцінки виразності мовлення; заміни діалектної вимови літературною), граматики (однієї труднощі; автоматизації граматичних навичок; презентації граматичних явищ з урахуванням віку та етапу навчання), зв'язного мовлення (навчання за зразком вихователя; самостійності у побудові тексту), які виконують регулятивну функцію [2, 148–149].

Система загальнометодичних, частково-методичних і спеціальних методичних принципів навчання мови за наявності необхідної лінгводидактичної інтерпретації є дієвим засобом визначення напрямів і шляхів конструювання змісту й процесу навчання мови дітей, у тому числі з порушеннями мовленнєвого розвитку.

**Аналіз актуальних досліджень.** Теоретичною і методологічною основою корекційного навчання є положення, розроблені в дефектології і логопедії (Л. С. Виготський, Р. Є. Левіна, В. І. Лубовський та ін.).

Спрямованість і зміст педагогічних досліджень мовленнєвої патології у дітей визначені принципами їх аналізу, що розробила Р. Є. Левіна, і є визначальними для спеціальних методів логопедичної науки, а саме:

розвитку; системного підходу; підходу до мовленнєвих порушень з позиції зв'язку мовлення з іншими сторонами психічного розвитку та ін.

Принцип розвитку передбачає аналіз об'єктивних і суб'єктивних умов для формування мовленнєвої функції дитини. Всебічне обстеження дошкільника дозволяє виявити первинний дефект й обумовлені ним недоліки психічного розвитку, що враховуються під час планування корекційної роботи.

Для правильного оцінювання генези певного відхилення, як зазначав Л. С. Виготський, слід розрізняти походження змін розвитку і самі ці зміни, їх послідовне виховання і причинно-наслідкові залежності між ними.

Р. Є. Левіна наголошує на тому, що під час здійснення генетичного причинно-наслідкового аналізу важливо уявляти собі все різноманіття умов, необхідних для повноцінного формування функції на кожному етапі її розвитку. Умови, які забезпечують нормальний розвиток кожної сформованої функції (у дорослих), й умови, що готують її виникнення, забезпечуючи нормальний розвиток, є нерівнозначними [6, 9].

У дітей у багатьох випадках, особливо там, де порушення проявляються в кількох напрямках, велику роль відіграють не тільки безпосередні результати первинного дефекту, але і його наслідки. Відхилення у мовленнєвому розвитку підкоряються цій загальній закономірності (Р. Є. Левіна) [6, 9].

Принцип розвитку передбачає також виокремлення у процесі логопедичної роботи тих завдань, труднощів, етапів, які знаходяться в зоні найближчого розвитку дитини.

Вивчення дітей з порушеннями мовлення, а також організація логопедичної роботи з ними здійснюється з урахуванням провідної діяльності дитини (предметно-практичної, ігрової, навчальної).

Принцип системного підходу передбачає аналіз взаємодії різних компонентів мовлення. Порушення мовлення можуть торкатися різних компонентів мовленнєвої діяльності. Одні недоліки можуть стосуватися тільки процесів вимови, а інші – фонематичної системи рідної мови і проявляються не лише в дефектах вимови, але і в недостатньому оволодінні звуковим складом слова, що призводить до порушень читання і письма. Існують порушення, які охоплюють як фонетико-фонематичну, так і лексико-граматичну систему, що простежується при загальному недорозвиненні мовлення. Характер дефекту залежить від того, які

компоненти мовленнєвої системи виявляються порушеними (Р. Є. Левіна). Вивчення характеру дефекту мовлення передбачає аналіз зв'язків, які існують між різними порушеннями, розуміння значущості цих зв'язків [6, 10].

Стосовно дітей із загальним недорозвиненням мовлення цей принцип реалізується у процесі взаємопов'язаного формування фонетико-фонематичних і лексико-граматичних компонентів мови. Корекція порушень вимови звуків і складової структури слів дозволяє відпрацювати чіткість і виразність мовлення.

Водночас розвиток фонематичного сприйняття готує основу для формування граматичної і морфологічної системи словотворення і словозміни (Т. Б. Філічева).

Принцип системного аналізу мовленнєвих порушень застосовують з метою своєчасного виявлення ускладнень під час формування певних сторін мовлення. Раннє розпізнавання можливих відхилень як в усному, так і писемному мовленні дає змогу запобігати їм за допомогою педагогічних (логопедичних) прийомів.

Принцип зв'язку мовлення з іншими сторонами психічного розвитку розкриває залежність формування окремих компонентів мовлення від стану інших психічних процесів.

Поряд із безпосереднім виправленням мовленнєвих порушень відкривається можливість впливу на певні особливості психічного розвитку, які прямо або побічно заважають нормальному функціонуванню мовленнєвої діяльності (Р. Є. Левіна) [6, 14].

Отже, спеціальне навчання під кутом зору логопедії тісно пов'язане з корекційно-виховним впливом, спрямування і зміст якого визначаються залежністю мовленнєвих порушень від особливостей інших сторін психічної діяльності.

Онтогенетичний принцип вважається одним із найбільш визнаних і значущих у логопедії. Його змістом є врахування послідовності появи форм і функцій мовлення, а також видів діяльності дитини в онтогенезі під час розробки методики корекційно-логопедичного впливу. Таким підходом визначається послідовність застосування мовного матеріалу (лінгвістичний аспект) і врахування провідної діяльності віку (психологічний аспект). Таким чином, онтогенетичний принцип регулює етапи і послідовність відпрацювання мовних одиниць у процесі корекційної роботи і форми відбору матеріалу з урахуванням вікових особливостей [3, 14].

О. Е. Грибова зауважує, що в основу методики корекції і розвитку мовлення дітей має бути покладений психолінгвістичний аспект, який передбачає виявлення й опис механізмів формування мовних і мовленнєвих умінь і навичок в онтогенезі і дизонтогенезі [1, 31–32].

Розрізнення цих двох процесів, з одного боку, і з'ясування загальних закономірностей, з другого боку, є визначальними факторами для визначення способів і шляхів корекції, для постановки стратегічних, тактичних цілей і завдань як за індивідуального, так і за фронтального способів навчання.

**Мета статті** – дослідити проблеми принципів навчання в спеціальній методиці початкового навчання української мови.

Реалізація визначеної мети передбачає вирішення таких завдань:

- 1) проаналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми;
- 2) з'ясувати, яким чином принципи навчання в спеціальній методиці початкового навчання української мови дітей з тяжкими порушеннями мовлення реалізуються у процесі навчання;
- 3) визначити основні методологічні положення, що лежать в основі корекційного навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Методичні принципи навчання мови дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, на нашу думку, становлять цілісну систему, яка включає два методологічно важливих положення. З одного боку, у побудові спеціального навчання мови необхідним є врахування найбільш загальних закономірностей оволодіння мовою в нормі, а з другого – урахування своєрідності їх прояву при порушеннях мовленнєвого розвитку.

Першу групу утворюють принципи, які виходять із необхідності враховувати найбільш загальні закономірності розвитку мовлення в нормі під час побудови процесу спеціального навчання мови. Принципи другої групи мають забезпечувати корекційно-розвивальну основу процесу спеціального навчання мови дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

На нашу думку, до другої групи принципів входять такі: принцип побудови навчання на основі врахування даних, отриманих у процесі систематичного вивчення стану мовлення дитини з тяжкими порушеннями мовлення; принцип автоматизації мовленнєвих навичок на основі осмисленого засвоєння дитиною мовних закономірностей; принцип максимальної особистісної спрямованості корекційно-розвивального

впливу; принцип опори на вербальні засоби, які присутні в мовленні дитини; принцип формування і корекції мовленнєвого дефекту на основі встановлення взаємозв'язку між фонетичним, лексичним і граматичним компонентами мови тощо.

Принцип побудови навчання на основі врахування даних, отриманих у процесі систематичного вивчення стану мовлення дитини-логопата, передбачає виявлення як її типологічних, так й індивідуальних особливостей, аналіз рівня її мовленнєвого розвитку (характеристика окремих сторін мовлення, умінь, навичок, типові ускладнення і мовленнєві помилки). Мета вивчення мовлення полягає в тому, щоб визначити конкретні завдання, можливості, перспективи подальшого мовленнєвого розвитку як у процесі фронтальної, так й індивідуальної роботи. Без дотримання цього принципу побудова педагогічного процесу втрачає свою конкретність.

Отриманий матеріал фіксується, аналізується, порівнюється зі спостереженнями, які проводилися раніше і були зафіксовані в картці мовленнєвого розвитку дитини. Простежується динаміка розвитку й результати відповідно до індивідуальної програми корекції порушень мовленнєвого розвитку. Такий аналіз дозволяє передбачити динаміку процесу корекції і розвитку мовлення дитини, виявити характерні тенденції, оцінити ефективність методичних зусиль, окреслити шляхи подальшої роботи. Постійне і систематичне вивчення мовлення дитини з тяжкими порушеннями мовлення дозволяє створити чіткі уявлення як про реальну картину мовленнєвого розвитку, так і про конкретні негативні тенденції і прояви.

Принцип максимальної особистісної спрямованості корекційно-розвивального впливу передбачає організацію розвивального середовища з метою формування комунікативних, пізнавальних і мовних навичок. Реалізація цього принципу забезпечує побудову спеціального навчання мови, створення мовленнєвого середовища відповідно до індивідуально-типологічних особливостей дитини з ТПМ і ступеня складності мовленнєвого дефекту, а також досконале володіння логопедом корекційними методиками.

Таким чином, комунікативні і пізнавальні завдання мають бути адекватними віку дітей, їх можливостям і мати особистісний смисл. Індивідуальне комунікативне завдання повинно співвідноситися із колективним. Крім того, дитина повинна мати можливість вибору



індивідуального варіанта вирішення комунікативного і пізнавального завдання.

Принцип формування і корекції мовленнєвого дефекту на основі встановлення взаємозв'язку між фонетичним, лексичним і граматичним компонентами мови ставить за мету у процесі спеціального навчання розвиток у дітей розуміння мовлення інших людей, накопичення мовленнєвих засобів (поступове збільшення словникового запасу, уточнення і розвиток значень слів, розрізнення граматичних форм), засвоєння різних форм спілкування (діалогічне – монологічне мовлення, ситуативне – контекстне мовлення). Великого значення у вирішенні завдань з розвитку мовленнєвої комунікації набувають формування у дітей чуття мови, розвиток їх мовної здібності [5, 12].

У процесі розвитку спілкування необхідно вирішувати два завдання: розвивати у дітей розуміння мовлення і формувати навички активного використання мови в комунікативних цілях. Ці два завдання тісно пов'язані одне з одним. При цьому розвиток пасивного мовлення, тобто його розуміння, випереджає становлення активного мовлення, спричиняє його розвиток [5, 12].

Логопедичні заняття є основною формою корекційного навчання і застосовуються для систематичного розвитку всіх компонентів мовлення і підготовки до школи.

Основними завданнями логопедичних занять, як зазначають Т. Б. Філічева, Г. В. Чиркіна, є:

1. Розвиток розуміння мовлення; виховання вміння спостерігати й осмислювати явища дійсності, що дає можливість уточнити і розширити запас конкретних уявлень дитини; сформувати узагальнюючі поняття, практичні навички словотворення і словозміни; уміння використовувати прості розширені речення і деякі види складних синтаксичних структур.

2. Формування правильної вимови звуків; розвиток фонематичного слуху і сприйняття; закріплення навичок вимови слів різної звукоскладової структури; контроль за виразністю мовлення; підготовка до засвоєння навичок звукового аналізу і синтезу.

3. Навчання дітей самостійного висловлювання. На основі сформованих навичок використання різних типів речень у дітей виробляється вміння передавати враження від того, що побачив, про події дійсності, переказувати зміст сюжетних картин та їх серій, складати

розповіді-описи [7, 40].

Весь процес корекційного навчання має чітку комунікативну спрямованість. Елементи мовної системи, що засвоюються, повинні включатися у безпосереднє спілкування. Важливо навчити дітей застосовувати відпрацьовані мовленнєві операції в аналогічних або нових ситуаціях, творчо використовувати здобуті навички в різних видах діяльності.

Логопедичні заняття з формування лексико-граматичних засобів мови і розвитку зв'язного мовлення, на думку Т. Б. Філічевої і Г. В. Чиркіної, будуються у врахуванням вимог як загальної дошкільної, так і спеціальної педагогіки.

Логопеду необхідно: чітко визначити тему і мету заняття; виокремити словник дієслів і прикметників, які повинні засвоїти діти в активному мовленні; відібрати лексичний і граматичний матеріал з врахуванням теми і мети заняття, етапу корекційного навчання, індивідуального підходу до мовленнєвих і психічних можливостей дітей (при цьому допускається ненормативне фонетичне оформлення частини мовленнєвого матеріалу); окреслити основні етапи заняття, показати їх взаємозв'язок і взаємообумовленість, сформулювати мету кожного етапу; забезпечити поступове ускладнення мовленнєвих і мовленнєво-мисленнєвих завдань; включити в заняття різноманітні ігрові і дидактичні вправи з елементами змагання, контролю за своїми діями і діями товаришів; під час відбору програмного матеріалу враховувати зону найближчого розвитку дошкільника, потенційні можливості для розвитку мисленнєвої діяльності, складних форм сприйняття, уяви; передбачити прийоми, які забезпечують за умови індивідуального підходу до дітей залучення їх до активної роботи і пізнавальної діяльності; систематичне повторення засвоєного мовленнєвого матеріалу [7].

Логопедичні фронтальні заняття з формування вимови будуються з врахуванням завдань і змісту кожного періоду навчання.

Специфіка цього виду занять обумовлює добір лексичного матеріалу, який насичений звуками, що вивчаються і вимовляються правильно. Виключаються звуки, які змішуються. На кожному занятті обов'язково передбачаються вправи для закріплення правильної вимови певного звука, розвитку фонематичного слуху, сприйняття, оволодіння навичками елементарного аналізу і синтезу. Обов'язковим є включення завдань з розвитку слухомовленнєвої пам'яті.

І. С. Марченко зазначає, що для здійснення корекційного навчання мови і мовлення виділяють такі види занять:

- формування звуковимови;
- формування (залежно від рівня розвитку мовлення) лексичних або лексико-граматичних категорій мови;
- формування і розвиток зв'язного мовлення;
- підготовка та початкове навчання грамоти [4, 40].

Програмовий зміст занять визначається відповідно до ступеня порушення компонентів мовлення. Він передбачає формування у дітей мотиваційно-потребового компонента мовленнєвої діяльності; розвиток когнітивних передумов мовленнєвої діяльності (сприймання, уваги, пам'яті, мислення); формування вербалізованих уявлень про навколишній світ; формування здатності до засвоєння елементарних мовних закономірностей; формування та вдосконалення механізмів сенсомоторного рівня і механізмів мовного рівня мовленнєвої діяльності у процесі розширення імпресивного та експресивного словника дітей, розвитку розуміння і використання граматичних форм слова і словотворчих моделей, а також різних типів синтаксичних конструкцій і на їх основі розвитку зв'язного мовлення. Таким чином, корекційно-логопедичний вплив спрямований на розвиток різних компонентів мовної здібності (фонетичного, лексичного, словотворчого, морфологічного, семантичного) (І. Марченко) [4, 40–41].

За дидактичною метою виділяють такі типи занять:

- викладення нового матеріалу;
- закріплення знань, умінь і навичок;
- систематизація та узагальнення пройденого матеріалу;
- комбіновані заняття, на яких здійснюється засвоєння нового матеріалу, повторення пройденого і практичне його застосування.

Корекційно-логопедична робота передбачає комплексне вирішення завдань мовленнєвого розвитку дітей, тому найбільш широко за своєю структурою використовуються комплексні заняття. Вони враховують особливості оволодіння дітьми мовою як єдиною системою різнорідних мовних одиниць. Тільки взаємозв'язок, взаємодія різних завдань дають можливість усвідомлення дитиною деяких аспектів мови, правильного розвитку мовлення. Наприклад, зв'язне мовлення, словникова робота, граматична правильність мовлення; звукова культура мовлення, словникова робота, граматична будова мови, зв'язне мовлення (І. Марченко) [4, 41–42].

**Висновки.** Отже, вчені висловлюють думку про комплексний підхід у вирішенні завдань мовленнєвого розвитку дітей, що передбачає на кожному занятті вправи для закріплення правильної вимови певного звуку, розвиток фонематичного слуху, сприйняття, оволодіння навичками елементарного аналізу і синтезу, тому що взаємозв'язок, взаємодія різних завдань створюють умови для усвідомлення дитиною різних аспектів мови.

Проте потребує подальшого дослідження проблема принципів у спеціальній методиці початкового навчання української мови дітей з тяжкими порушеннями мовлення та їх реалізації у процесі навчання.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Грибова О. Е. О содержании понятия «онтогенетический принцип» в логопедии / О. Е. Грибова // Психолингвистика и современная логопедия / [под ред. Л. Б. Халиловой]. – М. : Эконика, 1997. – С. 31–41.
2. Котик Т. М. Українська дошкільна лінгводидактика: історія, здобутки, перспективи / Тетяна Миколаївна Котик. – Одеса : СВД М. П. Черкасов, 2004. – 296 с.
3. Логопедия : учеб. пособ. [для студ. пед. институтов по спец. «Дефектология»] / [под. ред. Л. С. Волковой]. – М. : Просвещение, 1989. – 528 с.
4. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : навч. посіб. [для студ. вищих пед. навч. закл. Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія)] / І. С. Марченко. – [1-е вид.]. – К. : Слово, 2010. – 288 с.
5. Миронова С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / Миронова С. А. – М. : Просвещение, 1991. – 208 с.
6. Основы теории и практики логопедии / [под ред. Р. Е .Левиной]. – М. : «Просвещение», 1967. – 368 с.
7. Филичева Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада : [в 2 ч.] : пособ. [для студ. дефектологических факультетов, практических работников спец. учреждений, воспитателей детских садов, родителей] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Альфа, 1993. – Ч. 1 : Первый год обучения (старшая группа). – 130 с.

### РЕЗЮМЕ

**Н. В. Савинова.** Проблема принципов обучения в специальной методике начального обучения украинскому языку.

*В статье освещены основные методологические положения, лежащие в основе коррекционного обучения детей с нарушениями речевого развития; подчеркнута, что методические принципы обучения детей с нарушениями речевого развития представляют собой целостную систему, включающую два важных методологических положения: учет наиболее общих закономерностей в овладении речью в норме, а также учет своеобразия их проявлений при нарушениях речевого развития.*

**Ключевые слова:** специальная методика начального обучения украинскому языку, принципы обучения речи детей с нарушениями речевого развития, коррекция нарушений речи.

### SUMMARY

**N. Savinova.** Problem of principles of studies in the special method of initial studies of Ukrainian.

*In the article the author lights up substantive methodological provisions which are underlaid correctional studies of children with violations of speech development, marks that methodical principles of language studies of children with violations of speech development are the integral system which includes two methodologically important position: an account*

*of the most general conformities to law of capture a language is in a norm, and also account of originality of their display at violations of speech development.*

**Key words:** *special method of initial studies of Ukrainian, principles of language studies of children with violations of speech development, correction of speech violations.*

УДК 376.1:371.264:51

**Н. С. Сухоніна**

Кримський інженерно-педагогічний університет

## **ПИТАННЯ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ ДЛЯ ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ**

*У статті розглядається актуальна психолого-педагогічна проблема розвитку СПД у слабозорих молодших школярів у підготовчий період вивчення математики.*

**Ключові слова:** *сенсорно-перцептивна діяльність, слабозорі молодші школярі, корекційне навчання, корекційно-педагогічний процес, спеціальна школа, методика математики.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі становлення України як демократичної держави формується нове ставлення суспільства до дітей з різноманітними порушеннями психофізичного розвитку, нове бачення умов і шляхів їх соціалізації та інтеграції в соціум. У цьому контексті особливого значення набуває відповідне удосконалення змісту спеціальної освіти та методик навчання таких дітей, в тому числі і з порушеннями зору. Серед нагальних питань особливої уваги потребує підготовка дітей зі зниженим зором до опанування знань, зокрема математичних. Важливим фактором підготовки дітей до вивчення систематичного курсу математики є сформованість у них елементарних математичних уявлень, які базуються на усвідомленні сенсорно-перцептивної діяльності.

У спеціальній психології проблема розвитку сенсорно-перцептивної діяльності розглядається як одна з актуальних у системі компенсації порушень зору. Сенсорні та перцептивні процеси, як регулятори взаємодії людини з предметами та явищами навколишнього середовища, є основою психічного розвитку й важливою умовою людської життєдіяльності в цілому.

Поняття «сенсорно-перцептивна діяльність» охоплює чуттєве сприймання та перцептивні дії, які забезпечують усвідомлене чуттєве виділення певних властивостей обстежуваних об'єктів з наступним перетворенням сенсорної інформації у відображення дійсності у формі побудови образу, адекватного предметному світові та меті діяльності.

Глибокі порушення зору в учнів зумовлюють значні ускладнення чуттєвого пізнання навколишнього світу, специфічність застосування методів і

прийомів навчання таких дітей. Відсутність повноцінного зору обмежує можливості безпосереднього чуттєвого сприймання (перцепції) предметів та явищ довкілля і, таким чином, ускладнює формування в дитини уявлень, як одного з найважливіших психічних процесів. Використання всіх збережених аналізаторів при сприйманні будь-якого навчального матеріалу набуває великого значення. Це положення достатньо ефективно реалізується в загальноосвітніх школах, а в спеціальних воно набуває особливого корекційно-компенсаторного значення. Зір, слух, дотик, нюх, смак потребують особливого розвитку. Між тим, у практиці пропедевтичного навчання слабозорих дітей математики в спеціальній школі навички їхньої сенсорно-перцептивної діяльності виявляються незрілими, недостатньо сформованими. Лише поступове її удосконалення та включення в навчальну діяльність буде сприяти її подальшому розвитку.

**Аналіз актуальних досліджень.** В результаті теоретичного аналізу літератури було встановлено, що питання розвитку в слабозорих дітей сенсорно-перцептивної діяльності побічно розглядалися в багатьох дослідженнях [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12 та ін.]. Зокрема В. В. Журов [5] виділяє сенсорно-перцептивну діяльність як підсистему психіки людини; Т. О. Дорофєєва [4] вказує на необхідність формування у школярів правильного уявлення про перцепції різної модальності; Л. П. Григор'єва [2] обстоює думку, що сенсорно-перцептивна діяльність є основою образних форм пізнання; Т. П. Свирид'юк [8] доводить, що сприймання за допомогою кількох аналізаторів сприяє інтенсифікації формування зорових образів і уявлень про невідомі предмети; дослідженнями Є. П. Синьової [9] встановлено, що слабозорі діти, які в пізнавальній діяльності використовують збережений зір і дотик, краще сприймають форму, точніше визначають розміри, швидше виділяють конструктивні особливості предметів; Б. К. Тупоногов [10] відмічає, що при правильному використанні збереженої сенсорної системи можна розраховувати на певний ефект сенсibiliзації аналізаторів.

Зміни в процесах чуттєвого пізнання сліпих і осіб зі зниженим зором достатньо переконливо доводять необхідність спеціального їх вивчення, як невід'ємної частини всієї психіки дитини з ураженням зором, для більш повного і швидкого подолання та профілактики наслідків порушень зору. Недоліки функцій зорового аналізатору призводять до значних ускладнень насамперед у сфері чуттєвого пізнання і відбиваються на усьому процесі

життєдіяльності людини.

**Мета статті** – з'ясувати стан розробленості проблеми сенсорно-перцептивної діяльності, показати особливості розвитку сенсорно-перцептивної діяльності слабозорих учнів на початковому етапі вивчення математики, запропонувати комплекс засобів розвитку сенсорно-перцептивної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Засвоєння програмового матеріалу підготовчого періоду відбувається переважно з допомогою практичних завдань, які сприяють організації практичної діяльності учнів, спрямованої на засвоєння певних способів дій з натуральними предметами або їх зображеннями. Виконуючи вправи, учень неодноразово повторює практичні й розумові дії.

Слабозорі молодші школярі мають досить слаборозвинену систему сенсорно-перцептивної діяльності: переважає моносенсорний спосіб сприймання, надзвичайно збіднений сенсорний досвід, недостатньо сформовані системи сенсорних еталонів, діти майже не усвідомлюють можливостей збережених аналізаторів: дотику, слуху, нюху, смаку. Це перешкоджає розвитку розумових операцій (аналізу, синтезу та систематизації ознак і властивостей предметів), які є необхідними в засвоєнні математичного матеріалу. Розвиток сенсорної сфери є важливою передумовою успішного формування в слабозорих дітей інтелектуальних дій. Аналіз і синтез формуються в діяльності і виступають первинними на чуттєвому рівні.

Правильно організований педагогічний процес може створити найсприятливіші умови для активного використання всіх збережених аналізаторів слабозорих учнів. Сумісне використання збереженої сенсорної системи приводить до ефекту сенсibilізації аналізаторів.

Однак проведені в цій галузі дослідження виявилися недостатньо повними та не спрямованими на вивчення комплексного розвитку сенсорно-перцептивної діяльності. У зв'язку з цим нами було проведено спеціальне дослідження з метою виявлення специфічних особливостей розвитку та ефективних засобів сенсорно-перцептивної діяльності молодших школярів зі зниженим зором у підготовчий період вивчення математики, визначення організаційно-педагогічних умов.

Проведений констатувальний експеримент дозволив виявити вихідний рівень розвитку сенсорно-перцептивної діяльності та обсяг

елементарних математичних уявлень у слабозорих дітей 6-ти років, які відвідують дитячий садок, у слабозорих першокласників та дітей без зорових порушень 6-ти років, які відвідують дитячий садок та загальноосвітню школу.

В результаті аналізу спеціальної літератури встановлено, що для формування сенсорно-перцептивної діяльності в дітей з порушеннями зору важливим є наявність узагальнених і систематизованих уявлень, знань про різні якості об'єктів, які сприймаються органами відчуттів. Засвоєні дитиною системи сенсорних еталонів (форма, розмір, фактура, величина, вага) є основними засобами здійснення ними перцептивних дій. Сенсорні процеси тісно пов'язані з розумовими операціями, які й забезпечують їх формування. Це, в свою чергу, сприяє успішній доматематичній підготовці дітей для якісного засвоєння знань та умінь з математики на наступних етапах.

Вивчення стану розвитку в дітей різних категорій (з порушеннями зору, з нормальним зором) та майже однакового віку (6–7 років) рівня розвитку сенсорно-перцептивної діяльності стало метою констатуючого етапу дослідження, для досягнення якої було використано 3 серії тестових завдань. Порівняльний аналіз отриманих результатів засвідчив наступне:

1. В цілому значна частина обстежених дітей дошкільного віку і 1-х класів має узагальнююче поняття про геометричні фігури: 52% слабозорих учнів 1-х класів; 51,3% слабозорих дошкільників і 68% дітей з нормальним зором. У всіх категорій досліджуваних дітей виявлено недостатній початковий рівень розвитку сенсорно-перцептивної діяльності в основному через невміння користуватися збереженими відчуттями (залишковим зором, слухом, дотиком, нюхом, смаком). Про це свідчить намагання слабозорих дітей під час виконання тестових завдань користуватися переважно збереженим зором, дещо меншою мірою – слухом та іноді дотиком. Значно утруднене в них виконання практичних дій з опорою на слух; особливо на смак і дотик. Це спричиняє недосконалість процесів обстеження об'єктів, неточність виконання перцептивних дій, а отже фрагментарність їхніх математичних уявлень. За таких умов не відбувається справжня компенсація ушкодженого зору.

2. Встановлено низьку доматематичну підготовленість слабозорих дітей до вивчення змісту освіти з математики в 1-му класі. Зокрема, у всіх дітей відмічено низький рівень уявлень про сенсорні еталони (форму, розмір, величину, фактуру, вагу), недосконалість орієнтування в просторі,



недостатній рівень сформованості математичних уявлень в цілому (їх неконкретність, схематичність, обмеженість деталей тощо). Лише 52 % слабозорих дітей мали узагальнююче уявлення про геометричні фігури, 21 % – неправильне, у 27 % – уявлення відсутнє.

Отож, характерними для слабозорих дошкільників і першокласників особливостями сенсорно-перцептивної діяльності в цілому визначено такі:

- недосконалість на цьому етапі вікового розвитку слабозорих дітей багатьох важливих для сприймання об'єктів розумових операцій (аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння та ін.);

- надмірне використання збереженого зору та недооцінка інших збережених аналізаторів (слуху, дотику, нюху, смаку) під час обстеження об'єктів;

- недосконалість кінестетичного праксису;

- відсутність потреби у використанні дотику і смаку.

Не утворюються складні слухо-дотиково-рухові функціональні системи, які є фізіологічною основою розвитку вищих форм пізнавальної діяльності (сприймання, мислення, мовлення, уяви, логічної пам'яті, довільної уваги), важливих для опанування математичного матеріалу.

Аналіз відповідей батьків дав змогу дійти висновку, що більшості з них бракує знань про правильне виховання і розвиток слабозорих дітей, в своїй роботі з ними спираються на наочність матеріалу.

Дані проведеного констатуючого дослідження дають підставу стверджувати необхідність пошуку шляхів усунення цих недоліків.

За основні завдання формувального етапу дослідження було обрано визначення ефективних засобів розвитку та корекції в слабозорих учнів сенсорно-перцептивної діяльності на уроках математики в підготовчий період вивчення; апробування їх в процесі спеціально організованого навчання; розробка організаційних умов активізації сенсорно-перцептивної діяльності слабозорих молодших школярів.

Для реалізації мети та завдань експериментальної частини дослідження було розроблено модель розвитку сенсорно-перцептивної діяльності в слабозорих учнів у підготовчий період вивчення математики та систему корекційно-розвивальних вправ, спрямованих на розвиток сенсорно-перцептивної діяльності. Опорні положення моделі репрезентовані у взаємопов'язаній системі таких складових: змісту, принципів, завдань, засобів, етапів формування та кінцевого результату

сформованості сенсорно-перцептивної діяльності.

Дослідження здійснювалося за наступними етапами: підготовчим, основним та заключним.

Підготовчий етап передбачав відбір дітей до експериментальних та контрольних груп; вивчення у них стану розвитку математичних уявлень; вивчення стану розвитку сенсорної перцепції; розробку системи корекційно-розвивальних вправ.

На основному етапі здійснювалося формування в учнів експериментальної групи сенсорно-перцептивної діяльності: корекція та удосконалення сенсорних еталонів; розвиток перцептивних дій на полісенсорній основі; дослідження ефективності використання основних засобів розвитку сенсорно-перцептивної діяльності в засвоєнні математичних умінь. Основними засобами розвитку сенсорно-перцептивної діяльності за результатами констатуючого дослідження було обрано предметно-практичну діяльність, гру, вербальні завдання.

На заключному етапі вивчався рівень розвитку сенсорно-перцептивної діяльності у слабозорих учнів після спеціально організованого навчання, а також вивчення впливу використання сенсорно-перцептивної діяльності на успішність формування математичних уявлень та знань та розробка організаційно-педагогічних умов активізації сенсорно-перцептивної діяльності в процесі вивчення математики.

За всіма видами відчуттів (зір, слух, дотик, нюх, смак), а також кінестетичним відчуттям кількісні дані виявились значно вищими в експериментальній групі, ніж у контрольній. При обстеженні предметів найбільш активно використовується дотик – 91% учнів в експериментальній і 64% в контрольній групі. На другому місці в експериментальній групі знаходиться слух (73% учнів), потім кінестетичне відчуття (68%), нюх (55%) та смак (50%). Таке ж саме ранжування спростерігається й в контрольній групі, але результати за усіма показниками значно нижчі (відповідно 36%, 27%, 18%, 0%). Жоден учень контрольної групи не скористався смаком, тільки 18% – нюхом, 27% – кінестетичним відчуттям, 36% – слухом і 64% – дотиком.

В системі корекційного навчання одночасно з поетапним розвитком сенсорно-перцептивної діяльності з прогнозуванням можливих утруднень у слабозорих молодших школярів забезпечувалося створення на уроках математики базової основи для формування елементарних математичних

уявлень та практичних умінь. Для цього запроваджувалася система корекційно-розвивальних вправ, тісно пов'язаних з темою та основним навчальним завданням уроку, спрямована на підготовку учнів до засвоєння елементарних математичних понять.

Зміст корекційно-розвивальних вправ, побудований на основі використання перцептивних дій, пізнавальної та ігрової діяльності дітей, передбачав також активну взаємодію збережених аналізаторів (залишковий зір, слух, дотик, нюх, смак). Система дидактичних вправ враховувала психолого-педагогічні закономірності становлення перцептивних дій і рівень сенсорного розвитку слабозорих учнів. За математичним змістом підготовчого періоду вивчення математики корекційно-розвивальні вправи були класифіковані нами на: вправи з формування сенсорних еталонів; вправи та з розвитку арифметичних навичок.

Розроблена та апробована в ході дисертаційного дослідження система розвитку сенсорно-перцептивної діяльності довела свою ефективність. Зокрема в учнів експериментальних класів сформувались:

- чіткі конкретні уявлення про сенсорні еталони;
- навички дотикового диференціювання ознак та властивостей предметів;
- уміння орієнтуватися на слух, використовувати дотик та кінестетичне відчуття при виконанні практичних вправ;
- збагатилися уявлення про предметний світ за рахунок використання нюхового та смакового сприймання в пізнанні довкілля;
- досягнуто засвоєння чітких повних уявлень про властивості та відношення предметів, їх розміщення у просторі та на площині.

Ефективність корекційного навчання забезпечувалася рядом розроблених нами організаційно-педагогічних умов, зокрема:

- врахування психофізичних особливостей, рівня сформованості сенсорної перцепції та математичного досвіду молодших школярів зі зниженим зором;
- організація індивідуального та диференційованого підходів з урахуванням пізнавальних можливостей в засвоєнні сенсорних еталонів та арифметичного матеріалу;
- залучення до предметно-практичної діяльності на пропедевтичному етапі вивчення математики гри, малювання, дидактичних вербальних завдань;

- включення в процес засвоєння математичного матеріалу комплексу відчуттів різних модальностей;
- застосування системи дидактичних вправ з розвитку сенсорно-перцептивної діяльності учнів, пов'язаних з темою та комплексною метою уроку.
- використання на кожному уроці математики корекційно-розвивальних дидактичних матеріалів, спрямованих на всебічний розвиток чуттєвого сприймання молодших школярів зі зниженим зором.

**Висновки.** Під впливом корекційного навчання виявлено значне зростання рівня розвитку сенсорно-перцептивної діяльності у слабозорих молодших школярів експериментальної групи. Результати спеціально організованого навчання слабозорих учнів підтверджують доцільність використання під час вивчення математики у підготовчий період різних засобів практичної діяльності. Це зумовлюється тим, що на даному етапі вікового розвитку для слабозорих дітей найбільш доступними видами діяльності є ігрова і предметно-практична. У зв'язку з цим, у процесі корекційного навчання широко використовувалися такі засоби і прийоми, які забезпечували розвиток збережених аналізаторів на основі інтенсифікації практичної діяльності учнів.

Відповідно, актуальність спеціально організованого навчання слабозорих учнів, в процесі якого відбувається компенсаторна перебудова процесів їхнього сприймання за рахунок використання сенсорики та перцепції, має надзвичайно важливе значення, а саме, знижує негативний вплив вторинних відхилень на їхній розвиток та готує до успішного вивчення курсу математики в цілому.

Перспективу подальших наукових пошуків у плані проведеного дослідження ми вбачаємо в удосконаленні змісту навчальних програм для учнів початкової ланки шкіл для слабозорих дітей, а також в інтенсифікації пропедевтичної математичної підготовки слабозорих дітей до шкільного навчання в групах спеціальних дитячих садків для слабозорих дітей або в загальних групах цих садків, у підготовчих класах за спеціальною програмою.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Гафурова З. Ф. Возрастные особенности перцепции у офтальмологически здоровых и близоруких школьников / З. Ф. Гафурова, Л. П. Григорьева, А. В. Шарипов // Дефектология. – 1998. – № 6. – С. 3–9.
2. Григорьева Л. П. Формирование сенсорных эталонов у детей с нарушениями зрения (метод. рек.) / Л. П. Григорьева // Дефектология. – 2002. – № 2. – С. 92–96.

3. Денискина В. З. Коррекционная направленность уроков математики в начальных классах школ для детей с нарушением зрения / В. З. Денискина. – М. : АПК и ПРО, 2002. – 31 с.
4. Дорофеева Т. А. Формирование представлений о сенсорных возможностях у младших школьников с нарушением зрения в рамках коррекционной программы «Ребенку о нем самом» / Т. А. Дорофеева // Дефектология. – 2002 – № 6. – С. 47–50.
5. Журов В. В. Сенсорно-перцептивний розвиток у системі навчання просторової орієнтації та мобільності інвалідів за зором / В. В. Журов // Дефектологія. – 1992. – № 2. – С. 41–44.
6. Запорожец А. В. Развитие восприятия и деятельность. / А. В. Запорожец // Восприятие и действие : симпозиум 30 XVIII междунар. психол. конгресса / [сост. А. В. Запорожец]. – М., 1966. – С. 35–44.
7. Земцова М. И. Основы компенсации дефектов у аномальных детей / М. И. Земцова // Основы обучения и воспитания аномальных детей. – М. : Просвещение, 1965. – С. 101–117.
8. Свиридчук Т. П. Забезпечення безперервного корекційного впливу на чуттєвий досвід дітей з глибокими вадами зору / Т. П. Свиридчук. – Кам'янець-Подільський, 2001. – 228 с.
9. Синьова Є. П. Тифлопсихологія / Є. П. Синьова. – К. : Знання, 2008. – 365 с.
10. Тупоногов Б. К. Основы коррекционной педагогики / Б. К. Тупоногов. – М. : ИПТК Логос ВОС, 2004. – 111 с.
11. Уфимцева Л. П. Психокоррекционные занятия с младшими школьниками, имеющими нарушения зрения / Л. П. Уфимцева, Т. К. Окладникова // Дефектология. – 2002. – № 1. – С. 42–49.
12. Фильчикова Л. И. Основы ранней психологической коррекции сенсорного развития детей с нарушениями зрения : дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.10 / Любовь Ивановна Фильчикова. – М., 1999. – 234 с.

## РЕЗЮМЕ

**Н. С. Сухонина.** Вопрос сенсорно-перцептивной деятельности как условие организации коррекционно-педагогического процесса на уроках математики в специальной школе для детей с пониженным зрением.

*В статье рассматривается актуальная психолого-педагогическая проблема развития СПД у слабовидящих младших школьников в подготовительный период изучения математики.*

**Ключевые слова:** сенсорно-перцептивная деятельность, слабовидящие младшие школьники, коррекционное обучение, коррекционно-педагогический процесс, специальная школа, методика математики.

## SUMMARY

**N. Suhonina.** Sensory-perceptual activity like condition of correctional and pedagogical process on the lessons of mathematics in the special school for children with violations of sight.

*The article is devoted psychological and pedagogical problem of development of the sensory-perceptive activity by children with violations of sight in the initial period of study of mathematics.*

**Key words:** sensory-perceptive activity, children with violations of sight, correction education correctional and pedagogical process, special school, methods of mathematics.

**Є. В. Федорова**

Сумський державний педагогічний  
університет ім. А. С. Макаренка

## **РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

*У статті розглянуто одну з найактуальніших проблем сучасної освіти – проблему формування і розвитку інтелекту студентської молоді. Проаналізовано поняття «інтелект» у контексті пізнавальної діяльності тих, хто навчається, проблеми, пов'язані з інтелектуальною діяльністю. Ключовою є запропонована ідея «інтелектуалізації освіти» як інструменту формування професійної компетентності.*

**Ключові слова:** інтелект, розвиток та формування інтелекту, пізнавальна діяльність студентів, інтелектуалізація освіти.

**Постановка проблеми.** Однією з проблем, що потребує спеціальної розробки в контексті шкільного та університетського викладання, є проблема розвитку інтелекту. У засобах масової інформації, у науковому педагогічному співтоваристві, у колах батьків школярів та студентів зростає занепокоєність, пов'язана з інтелектуальною інфантильністю учнівської молоді та нав'язуваною їм картиною світу.

Проблема інтелектуальної дієздатності учнівської молоді не є новою. Крім того, вона не випадкова, оскільки стала результатом «ідеології» традиційних форм шкільної освіти, орієнтованої на екзаменаційні форми перевірки залишкових знань із програмних предметів. Загальновідомо, що у процесі екзаменаційних випробувань перевіряються предметні знання і розуміння їх зв'язків і відношень, тобто рівень пам'яті і логічного мислення, а не основні параметри інтелекту.

Становище з оцінками інтелектуального розвитку студентів ускладнюється ще й тим, що у філософії, логіці, психології відсутнє загальноприйняте розуміння феномену під назвою «інтелект», а численні дефініції цього поняття є похідними від різних психологічних концепцій, шкіл, напрямів і підходів до осмислення взаємозв'язку психіки, свідомості і мислення. Загальновідомими є такі підходи і напрями в дослідженні інтелекту: *соціокультурний підхід* (Дж. Брунер, Л. С. Виготський, М. Коул, А. Р. Лурія, С. Скрібнер та ін.), *генетичний підхід* (Ж. Піаже, У. Р. Чарлворз та ін.), *процесуально-діяльнісний підхід* (К. О. Абульханова-Славська, А. В. Брушлинський, Л. А. Венгер, С. Л. Рубінштейн, Н. Ф. Тализіна, О. К. Тихомиров, та ін.), *освітній підхід* (З. І. Калмикова, Н. А. Менчинська, Р. Фейєрштейн, К. Фішер та ін.), *інформаційний підхід* (Г. А. Айзенк, Е. Хант

та ін.), *феноменологічний підхід* (К. Бункер, М. Вертгеймер, Г. Глезер, В. Кьолер, Р. Мейлі та ін.), *структурно-рівневий* (Б. Г. Ананьєв, С. М. Величковський, М. Д. Дворянина, Є. І. Степанова та ін.), *регуляційний* (Р. Стренберг, Л. Терстоун та ін.).

**Аналіз актуальних досліджень.** У сучасних психологічних і педагогічних дослідженнях особлива увага приділяється проблемі становлення особистості в цілому та формуванню і розвитку її здібностей зокрема. Так, питання співвідношення інтелектуальних і творчих здібностей, інтелектуальної активності як творчості особистості відображені в концепції інтелектуальної активності (Д. Б. Богоявленська). Значення особистісних і професійних якостей в інтелектуальній діяльності досліджували А. Брушлинський, І. Михайлова, Л. Мітіна, Л. Рожина, А. Садикова та ін. Особливості інтелектуальної діяльності, види креативної діяльності стали предметом уваги у працях Л. Єрмолаєвої-Томіної, В. Клименка, П. Кравчука, В. Рибалки, А. Сологуба, О. Тихомирова, С. Устименко, О. Яцка. Значна кількість досліджень присвячена проблемам співвідношення нормативного і креативного підходів до освітнього процесу (А. Бойко, Л. Кондрашова, І. Ладанов, О. Оберемок, В. Сластьонін, Р. Хмелюк та ін.). На сучасному етапі актуальними вважаються питання саморозвитку особистості (І. Єрмаков, В. Моляко), саморегуляції навчальної діяльності (І. Волощук, М. Гриньова, С. Рудаківська). Проблема розвитку інтелекту посідає чільне місце у працях В. Ф. Паламарчук.

Незважаючи на актуальність проблеми і постійні пошуки шляхів її розв'язання, майже відсутні дослідження, в яких пропонуються ефективні шляхи розвитку інтелекту і методики системної роботи з розвитку інтелекту студентської молоді.

**Мета статті** – розглянути окремі аспекти проблеми інтелектуального розвитку студентської молоді, проаналізувати стан формування інтелекту у вищій школі.

**Виклад основного матеріалу.** Оскільки ключовим для нашого дослідження є поняття «інтелект», то розглянемо детальніше його зміст. М. Л. Холодна визначає поняття «інтелект» у такий спосіб: «Інтелект – це специфічна для кожного індивіда форма організації його індивідуального ментального (розумового) досвіду, яка забезпечує можливість ефективного сприймання, розуміння й інтерпретації того, що відбувається» [8, 76].

На наш погляд, інтелект – це інтегрований стан усіх рівнів мислення:

ініційованого (викладачами), прецедентного (за способами й алгоритмами розв'язання предметних задач, пропонованих викладачем), проективного (рівня усвідомленого планування прецедентних умінь), логічного (першого рівня рефлексивного досвіду), рефлексивного, евристичного і діалектичного.

До змісту поняття «інтелект» ми відносимо: 1) компетентність; 2) широкий (загальний) кругозір; 3) гнучкість та глибину мислення.

Зупинимося детальніше на останній складовій. Глибина мислення передбачає можливість співвіднесення предметів мислення, що знаходяться у контактних, дистантних (причому не завжди усвідомлюваних) зв'язках і відношеннях: наприклад, ноги людини, крила птаха, хвіст і плавники риби, гвинт літака тощо; гнучкість мислення – уміння відходити від шаблонів (стереотипів) мислення, адаптуватися до нового, евристичність мислення. Глибина мислення – це актуальна сукупність розумових дій, що забезпечують процес мислення, а гнучкість – це організація динаміки мислення, найбільш оптимальна організація розумових дій в актуальних ситуаціях мислення.

Говорячи про завдання формування і розвитку інтелекту учнів і студентів, необхідно визнати, що воно ніколи не було пріоритетним для шкіл і вищих навчальних закладів. У державних освітніх стандартах і в міністерських програмах відсутня зрозуміла і переконлива картина теоретичної підготовки школярів і студентів з урахуванням нових векторів реформування освітньої системи. Ускладнює ситуацію ще й та обставина, що орієнтація на ЗНО (зовнішнє незалежне оцінювання) призвела майже до руйнування системності освіти і до її трансформації в натаскування на утилітарні вимоги до сучасних форм контролю.

Ще одним обтяжливим фактором є відсутність теоретичної бази інтелектуалізації освіти.

Відсутність теорії інтелекту певною мірою компенсується різними концепціями та монографіями і статтями, що їх презентують. Досить популярними, наприклад, є ідея розумної мінімізації змісту предметного навчання (навіщо на уроках біології відводити 32 години на вивчення черв'яків?), спроба замінити «надзавдання» освіти компетентністним підходом тощо. При цьому, як правило, ігнорується та обставина, що компетентність – це загальний і професійний інтелект. Зважаючи на викладене, компетентність можна розуміти як інтелект, обмежений формами професійного функціонування.



Наявність у сучасному науковому обігу багатьох теорій і концепцій інтелекту пояснює не тільки складність визначення поняття «інтелект», а й суперечливість щодо встановлення єдиних критеріїв оцінювання його рівня. Зазвичай у практичній діяльності ми визначаємо інтелект за рівнями відповідності мисленнєвих умінь учнів або студентів, що корелюють (або не корелюють) із цілями навчання, сформульованими в сучасній освітній доктрині, шкільним й університетським стандартами, які її презентують. Досить перспективною, на нашу думку, є спроба ввести в науковий обіг критерії розвитку мислення, необхідні як стартові шкільні потенції.

Методи, які використовуються у процесі навчання, можна подати трьома основними групами: а) розпізнавання суттєвих, достатніх і необхідних ознак і якостей явищ за допомогою спостереження, пробних перетворень, поділу на складові частини (аналіз) та їх об'єднання (синтез), порівняння, протиставлення, аналогії, абстрагування; б) розпізнавання закономірних зв'язків і відношень за допомогою спостереження, пробних перетворень, схем, ключових ідей і принципів, індукції і дедукції, сходження від конкретного до абстрактного, побудова «ідеальних» об'єктів та їх порівняння з емпіричними; в) розпізнавання правил й алгоритмів перетворення явищ. Спираючись на ці параметри пізнавальної діяльності, М. М. Поспелов і М. І. Поспелов [7] виділяють вісім критеріїв розвитку мислення:

- 1) ступінь усвідомлення операцій і прийомів мисленнєвої діяльності;
- 2) ступінь володіння операціями і прийомами мисленнєвої діяльності (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, конкретизація, класифікація тощо);
- 3) ступінь уміння здійснювати перенесення усвідомлених операцій і прийомів мислення в різноманітні навчальні ситуації;
- 4) ступінь сформованості різних видів мислення та їх взаємне «перетікання»;
- 5) величина тезауруса нових знань;
- 6) динамічність, глибина, гнучкість, критичність, швидкість мислення;
- 7) уміння інтегрувати форми діяльності;
- 8) уміння творчо розв'язувати задачі.

Критеріями інтелектуальної зрілості можуть виступати особливості пізнавального потенціалу людини: 1) широта розумового кругозору (на противагу «закапсульованому» світосприйняттю); 2) гнучкість і варіативність в оцінці подій (на противагу чорно-білому мисленню); 3) готовність до

сприйняття незвичайної інформації (на противагу догматизму); 4) уміння осмислювати сучасне одночасно в термінах минулого (причин) і в термінах майбутнього (наслідків) – на противагу здатності мислити лише в термінах «тут і тепер»; 5) здатність виявляти суттєві, об'єктивно значущі аспекти досліджуваного (на противагу суб'єктивованій, егоцентричній пізнавальній позиції); 6) можливість мислити в категоріях вірогідного (на противагу ігноруванню можливості існування «неможливих» подій).

Проте інтелектуальний потенціал учнівської молоді залишається в основному незатребуваним у школі – начебто з огляду на вікові можливості школярів, в університетах – унаслідок ілюзій про те, що навчання автоматично здійснюється на рівні актуалізації інтелекту.

У процесі пізнавальної діяльності у вищому навчальному закладі основними завданнями виступають: 1) оволодіння предметним змістом навчальних курсів; 2) оволодіння операціональними вміннями, пов'язаними з професійним статусом. У сукупності це і забезпечує формування професійної компетентності. Проте навіть зазначені два завдання містять певні проблеми.

Прокоментуємо перше завдання. Послідовність і наступність щодо змісту навчання – як принцип дидактики – завжди перебували у полі зору методистів і вчителів. Проте щодо проблеми формування та розвитку інтелектуальних умінь загальноприйнятих систем і підходів немає. Отже, ідея наступності в розвитку мислення школярів і студентів заслуговує на особливу увагу.

Установлення системності і послідовності в розвитку інтелекту передбачає зв'язок із попередніми етапами (початкова школа) і наступними (перспективи розвитку інтелекту студентської молоді). Це ми вважаємо першою умовою створення системи розвитку інтелекту. Системний підхід до розвитку інтелекту – один із найефективніших, оскільки він забезпечує формування вмінь бачити, сприймати й уявляти як єдине ціле систему у всій її складності, з усіма зв'язками, змінами, об'єднуючи чотири різні, але взаємодоповняльні підходи – компонентний, структурний, функціональний і генетичний. Системність, на нашу думку, має стати основою для формування інтелектуальних умінь у вищій школі у процесі вивчення як спеціальних, так і психолого-педагогічних дисциплін.

Другою умовою успішності запропонованої системи є визначення сукупності (системи) прийомів мислення – як спільних для всіх навчальних

предметів, так і специфічних для кожного з них.

Відтак сферою розв'язання цих проблем є навчальний процес як контекст пізнавальної діяльності.

**Висновки.** Вихід з наявної ситуації ми вбачаємо в інтелектуалізації освіти, що потребує попереднього відбору змісту навчання, методики його засвоєння в освітньому процесі та експериментальної перевірки відібраного змісту та методики його викладання в реальному навчальному процесі. Особливий інтерес для цілей нашого дослідження можуть становити інтелектуально орієнтовані напрями дидактики та їх систематизація.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : [в 6 т.]. – 1982. – Т. 2.
2. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / Давыдов В. В. – М., 1997.
3. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Кабанова-Меллер Е. Н. – М. : Знание, 1985.
4. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / Калмыкова З. И. – М., 1981.
5. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / Н. А. Менчинская ; [под ред. Е. Д. Божович]. – М. : Институт практической психологии, 1998. – 448 с. – (Серия «Психологи отечества»).
6. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 152 с.
7. Пospelов Н. Н. Формирование мыслительных операций у школьников / Н. Н. Пospelов, Н. И. Пospelов. – М. : Педагогика, 1989. – 152 с.
8. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – [2-е изд., доп., перераб.]. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

### РЕЗЮМЕ

**Е. В. Федорова.** Развитие интеллекта учащейся молодежи в современном образовательном пространстве.

*В статье рассмотрена одна из наиболее актуальных проблем современного образования – проблема формирования и развития интеллекта студенческой молодежи. Проанализировано понятие «интеллект» в контексте познавательной деятельности обучаемых, проблемы, связанные с интеллектуальной деятельностью. Ключевой является предложенная идея «интеллектуализации образования» как инструмента формирования профессиональной компетентности.*

**Ключевые слова:** интеллект, развитие и формирование интеллекта, познавательная деятельность студентов, интеллектуализация образования.

### SUMMARY

**E. Fedorova.** Development of students' intellect in modern educational space.

*The article touches upon one of the most urgent problems in modern education. It concerns with the formation and development of students' intellect. The author analyzes the notion of intellect via students' cognitive activity and studies the problems correlating with intellectual activity. The article suggests the idea of «education intellectualization» as a key tool for professional competence formation.*

**Key words:** intellect, formation and development of intellect, students' cognitive activity, education intellectualization.

## РОЗДІЛ IV. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 372+306

**О. Б. Борисова**  
Ізмаїльський державний  
гуманітарний університет

### ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

*У статті розглядаються організаційно-педагогічні умови використання інтерактивних технологій у процесі підготовки майбутніх вчителів гуманітарної спеціальності. Розкрито сутність поняття «інтерактивні методи», визначено низку типових труднощів, які виникають у шкільній практиці під час використання інтерактивних методів навчання.*

**Ключові слова:** інформаційне суспільство, інтерактивні технології, інтерактивне навчання, інтерактивні методи, комунікативна взаємодія.

**Постановка проблеми.** Одним з головних пріоритетів розвитку України є прагнення побудувати орієнтоване на інтереси людей, відкрите для всіх інформаційне суспільство, в якому кожен міг би створювати і накопичувати інформацію та знання, мати до них вільний доступ, користуватися і обмінюватися ними. Саме інформаційне суспільство дає змогу кожній людині повною мірою реалізувати свій потенціал, сприяє суспільному і особистому розвитку та підвищує якість життя сучасного суспільства.

Україна готує і має значну кількість висококваліфікованих фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій, математики, кібернетики; у країні постійно зростає та поновлюється парк комп'ютерної техніки, сучасних систем та засобів телекомунікації, зв'язку; високою є ступінь інформатизації банківської сфери. Комп'ютерні технології стають невід'ємною частиною багатьох уроків гуманітарного циклу.

Ці та інші передумови дають підстави вважати, що вітчизняний ринок інформаційно-комунікаційних технологій перебуває в стані активного розвитку та за певних умов може стати фундаментом розвитку інформаційного суспільства в Україні [8].

Про актуальність порушеної теми свідчать об'єктивно-суб'єктивні, внутрішні й зовнішні тенденції державного управління освітою в умовах інформаційного суспільства та необхідність забезпечення для учнів України доступності до освіти за допомогою новітніх інформаційних технологій в процесі вивчення всіх шкільних предметів, що є безумовним пріоритетом розвитку освітньої сфери.

Протягом останніх років в Україні реалізуються міжнародні

програми, проекти щодо реформування, трансформації, формування пріоритетних напрямів розвитку освіти. Надруковані наукові праці закордонних та вітчизняних учених, в яких розробляються механізми вивчення та втілення новітніх засобів на практиці державної освітньої політики. Над цією темою працюють О. Бейко, Б. Вульфсон, А. Гук, О. Дем'янчук, В. Кремень, Г. Сафаргалієв та інші.

Зокрема Б. Вульфсон аналізує тенденції розвитку освітнього ринку в сучасних умовах, А. Гук розглядає основні тенденції світового ринку інформаційних технологій крізь призму правового регулювання.

О. Бейко констатує, що в сучасній цивілізації освіта як суспільне явище продовжує виконувати функцію банальної передачі знань, простого задоволення кваліфікованими кадрами потреб людства. При цьому освіта розглядається лише як один з напрямів гуманітарної політики держави, займаючи провідне місце в розвитку суспільства менеджменту, теорії управління, економіці [1].

В. Кремень пропонує розглянути ці явища у зв'язку з глобалізацією нових тенденцій. Це означає, що конкурентність, суперництво націй, держав набуває глобального, загальнопланетарного характеру і охоплює буквально всі сфери життя [5].

О. Дем'янчук приділяє увагу проблемам вищої освіти в умовах глобалізації. Відповідно суттєвий вплив вона справляє і на національні системи освіти. Інтеграційні процеси у світі дали новий поштовх до розробки стратегії національного розвитку за теорією людського потенціалу, яка віддає беззаперечний пріоритет освіті всього населення з метою його підготовки до виробничої та суспільної діяльності в умовах жорсткої міжнародної конкуренції. Дуже гостро постає проблема поєднання національного характеру освіти з інтернаціоналізацією/глобалізацією навчально-наукових зв'язків [3].

Сьогодні зміни в суспільстві спонукають педагогів шукати інновації та впроваджувати їх у навчальний процес. Перед освітою постає задача формування нового покоління не лише як носія знань, а як генерації з переважаючим творчим мисленням, що здатна ефективно використовувати одержані знання й забезпечувати динамічний інноваційний розвиток людини в цілому. Сучасний етап інформатизації освіти – комп'ютеризація – пов'язаний із появою більш могутніх комп'ютерів, програмного забезпечення, що має дружній інтерфейс, і характеризується використанням

діалогової взаємодії людини з комп'ютером. Студенти як суб'єкти освітнього процесу вперше одержують можливість, працюючи на комп'ютері, керувати об'єктами вивчення. Комп'ютерні освітні технології дозволяють на основі моделювання досліджувати різні (хімічні, фізичні, соціальні, педагогічні, літературні і т.п.) процеси і явища [6].

В останнє десятиріччя зростає інтерес до використання потенціалу інтерактивних технологій в процесі навчання. Педагоги-практики визнали ефективність і впевнено опановують інтерактивне навчання, яке базується на діалогових формах процесу пізнання, що забезпечують його високу результативність завдяки активному характеру взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу.

Актуальність інтерактивних форм навчання в інформаційному суспільстві пов'язана з тим, що у світі швидких змін і старіння знань, миттєвого розповсюдження нової інформації, звужується спектр застосування традиційних форм навчання; шляхом запровадження інтерактивних методик активізується діяльність школярів; інтерактивне навчання дає можливість набути нові навички і уміння, сприяє корекції неефективних моделей поведінки та їх заміні на нові, ефективніші; вчитель не домінує над учнем, а «допомагає» йому у процесі здобуття нових знань (є *фасилітатором*) шляхом розвитку власної активності, спрямовує і регулює їх спільну діяльність; забезпечується адекватний зворотний зв'язок між вчителем і учнем.

**Мета статті** – дослідити шляхи формування в студентів алгоритмічного стилю мислення, оволодіння основними методами програмування, освоєння умінь роботи на комп'ютері. Систематизувати та запропонувати наявні методи інтерактивних технологій, за допомогою яких можна розвинути творчу особистість, здатну використовувати отримані знання для конкурентоспроможної діяльності у педагогічній сфері та соціальному житті, тобто для інноваційного розвитку суспільства.

Для вирішення цих проблем необхідно впроваджувати конструктивні зміни в організацію освітнього процесу. Новий зміст, за законами гармонії, веде за собою зміни і у формах навчання. Перед педагогами постають нові завдання, що характеризуються переходом до моделі навчальної співпраці, в умовах якої між вчителем та учнем встановлюються суб'єкт-суб'єктні стосунки, досягається мета гуманізації взаємовідносин між суб'єктами навчально-виховного процесу та активізація пізнавальної діяльності учнів. У

зв'язку з цим виникає необхідність пошуку нових методів навчання, впровадження більш ефективних технологічних підходів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблема діалогового навчання найбільш цілеспрямовано вивчалась у працях таких науковців, як А. Алексюк, В. Біблер, Л. Бурман, Л. Вовк І. Глазкова, Т. Довженко, М. Євтух, С. Золотухіна, Л. Кондратова, С. Курганов, В. Лозова, В. Морозов. Дослідженню питання активної позиції особистості в навчальному процесі присвячено роботи в галузі педагогіки (Ф. Бацевич, Р. Балан, О. Вербило, О. Горюшкіна, М. Кларін, М. Олійник, О. Пехота, І. Підласий, Л. Пироженко, О. Пометун, Л. Скуратівський); філософії (В. Кремень, С. Подмазін); психології (І. Бех, П. Гальперін, Д. Ельконін).

Науковці зазначають, що теоретичною основою запровадження інтерактивних методів та діалогового навчання мусять бути системний, особистісно-зорієнтований та діяльнісний підходи до побудови дидактичних процесів; теорія оптимізації педагогічного процесу (Ю. К. Бабанський, М. М. Поташник), а також інваріантність процесу навчання, уроку як конкретної форми існування процесу засвоєння знань і методу навчання як мікродіяльності навчання (В. І. Бондар).

Цілком правомірним є прагнення сучасних дослідників не обмежуватись теоретичним обґрунтуванням проблеми, а перевірити шляхи її практичного розв'язання, оскільки існує об'єктивна потреба в подальшому розвитку діалогового підходу до навчання, активному застосуванні інтерактивних методів у професійно-педагогічній діяльності. На жаль, на сьогодні відчувається дефіцит у широкій освітній практиці науково-методичних розробок та рекомендацій щодо використання інтерактивних технологій у процесі фахової підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей, зокрема до навчання учнів зарубіжної літератури.

**Виклад основного матеріалу.** В освітній теорії і практиці виділяють активну, пасивну та інтерактивну моделі навчання, залежно від участі учнів у навчальній діяльності [8]. За «пасивної» моделі учень виступає в ролі «об'єкта» навчання, він повинен засвоїти й відтворити матеріал, переданий йому вчителем або вміщений у підручнику. Активний тип навчання передбачає застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність й самостійність учнів. Учень виступає «суб'єктом» навчання, вступає в активний діалог з іншими учасниками навчального процесу. Інтерактивна модель навчання («інтерактивний» з англійської *inter* –

взаємний, акт – діяти) – форма організації пізнавальної діяльності учнів, яка має на меті створення комфортних умов навчання, за яких кожний учень відчуває свою інтелектуальну спроможність [7]. Під час інтерактивного навчання учень відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку (що є особливо важливим для старшокласників). Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, сприяє його ефективності.

Водночас «легке» за формою інтерактивне навчання надзвичайно важке для вчителя, адже забезпечити дисципліну і увагу учнів за допомогою тільки авторитарних прийомів неможливо. До кожного заняття педагогові варто сумлінно готуватися. Потрібно спланувати процес залучення учнів до навчального діалогу, зробити його поступовим і послідовним. Краще ретельно підготувати кілька інтерактивних занять у навчальному році, ніж часто проводити похапцем підготовлені «ігри». Згодом у процесі інтерактивного навчання виробляються правила, необхідні для ефективної взаємодії учнів на уроці, наприклад: Кожна думка важлива. Не бійся висловитися! Ми всі – партнери! Обговорюємо сказане, а не людину! Обдумав, сформулював, висловив! Говори чітко, ясно, красиво! Вислухав, висловився, вислухав! Тільки обґрунтовані докази! Вмій погодитися і не погодитися! Важлива кожна роль.

Окремої роботи вимагає підготовка спікерів груп (головний у групі той, хто аналізує і синтезує проблему). Презентація групових рішень навчального завдання (одне для всіх груп або кожній групі – інше завдання, але підпорядковане одній меті уроку) відбувається по-різному, за заздалегідь спланованою і повідомленою групі формою (опитувальник, план, таблиця, «протокол», вільне висловлювання і та ін.) [2]. Завдяки ефекту новизни та оригінальності інтерактивних методів при правильній їх організації зростає цікавість учнів до процесу навчання. Проте головною перевагою інтерактивного навчання є формування соціально-психологічних компетентностей у школярів, що полегшує їх адаптацію в суспільстві.

Залежно від мети уроку та форми навчальної діяльності учнів розрізняють різноманітні інтерактивні технології навчання [4]. Методи інтерактивного навчання поділяються на групові та фронтальні. Перші передбачають взаємодію учасників малих груп (на практиці від 2 до 6-ти осіб), другі – спільну роботу та взаємонавчання всього класу. Час обговорення в малих групах – 3–5 хвилин, виступ – 3 хвилини, виступ при фронтальній роботі – 1 хвилина. До групових методів належать: «Робота в



парах», «Робота в трійках», «Змінювані (ротаційні) трійки», «два, чотири – всі разом», «Карусель», «Робота в малих групах», «Акваріум» та експертна група з сильніших учнів. До фронтальних належать: «Велике коло», «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Мозковий штурм», «Аналіз дилеми (проблеми)», «Мозаїка» тощо. Наведемо методично-організаційні особливості застосування деяких із зазначених вище методів.

**Карусель.** Учні розсаджуються в два кола – внутрішнє і зовнішнє. Внутрішнє коло нерухоме, зовнішнє рухається. Можливі два варіанти використання методу – для дискусії (відбуваються «попарні суперечки» кожного з кожним, причому кожен учасник внутрішнього кола має власні, неповторювані докази), чи для обміну інформацією (учні із зовнішнього кола, рухаючись, збирають дані).

**Робота в малих групах.** Найсуттєвішим тут є розподіл ролей: «спікер» – керівник групи (слідкує за регламентом під час обговорення, зачитує завдання, визначає доповідача, заохочує групу до роботи), «секретар» (веде записи результатів роботи, допомагає при підведенні підсумків та їх виголошенні), «посередник» (стежить за часом, заохочує групу до роботи), «доповідач» (чітко висловлює думку групи, доповідає про результати роботи групи).

**Акваріум.** У цьому методі одна мікрогрупа працює окремо, в центрі класу, після обговорення викладає результат, а решта груп слухає, не втручаючись. Після цього групи зовнішнього кола обговорюють виступ групи і власні здобутки.

**Велике коло.** Учні сидять по колу і по черзі за бажанням висловлюються з приводу певного питання. Обговорення триває, поки є бажання висловитися. Вчитель може взяти слово після обговорення.

**Мозковий штурм.** Загальновідома технологія, суть якої полягає в тому, що всі учні по черзі висловлюють абсолютно всі, навіть алогічні думки з приводу проблеми. Висловлене не критикується і не обговорюється до закінчення висловлювань.

**Мозаїка.** Це метод, що поєднує і групову, і фронтальну роботу. Малі групи працюють над різними завданнями, після чого переформовуються так, щоб у кожній новоствореній групі були експерти з кожного аспекту проблеми (наприклад, кожна первинна група аналізувала один вірш Т. Шевченка, після переформування перша нова група повинна узагальнити тематику всіх опрацьованих віршів, друга – ідейне

навантаження, третя – образи, четверта – форму).

Зауважимо, що урок не повинен бути перевантаженим інтерактивною роботою. Оптимально (з практики) – 1–2 методи за урок. Доцільно поєднувати взаємонавчання з іншими методами роботи – самотійним пошуком, традиційними методами, діалоговим навчанням. Неможливо побудувати весь процес навчання виключно на інтерактивних методах. Це один з багатьох прийомів, які допомагають досягнути мети і приносять результат тільки в поєднанні з іншими.

У процесі дослідно-експериментальної роботи на заняттях із зарубіжної літератури студентам було запропоновано один із варіантів використання інтерактивних методів і прийомів дослідницької діяльності в роботі над художнім твором та методичну розробку фрагмента уроку-семінару до вивчення оповідання А. І. Купріна «Гранатовий браслет», робота над яким пропонується в програмах з зарубіжної літератури для 11 класу.

Розроблена методика передбачає використання інтерактивних елементів, які реалізуються через залучення учнів до самотійної роботи з художньою, науковою і критичною літературою, що сприяє активізації інтересу школярів до предмету. Результатом цієї роботи стають реферати, на основі яких відбувається комунікативна взаємодія учнів у контексті обговорення проблем твору на уроці за допомогою інтерактивних методів.

З цією метою приблизно за тиждень до запланованого уроку вчителів варто попередити учнів про організацію і проведення нової форми уроку. Потім він повідомляє тему уроку і знайомить учнів з планом роботи на семінарі. Для цього клас необхідно розділити на групи, залежно від кількості розроблених проблем, роздати картки-завдання, на яких вказано основне питання і план його розкриття із списком додаткової літератури для підготовки доповіді по певній темі. Дослідження кожного учня творчої групи стає частиною спільної доповіді з вибраної проблеми. За результатами своїх досліджень школярі виступають на першому уроці з даної теми. Після прослухування доповідей учасників семінару вчитель доповнює їх, підводить підсумок і переходить до обговорення наступних проблем. До кожної групи промовців рекомендується підготувати опонентів. Вчитель може надати допомогу у формулюванні і відборі питань для учнів, промовців в ролі опонентів. Після прослуховування всіх доповідей можна використати фрагмент фінальної частини однойменного кінофільму з обов'язковим обговоренням ролі

музики Л. Бетховена, гри акторів. Пропонуємо орієнтовні картки-завдання:

*Картка № 1.* Життєвий і творчий шлях А. І. Купріна. Основні теми творчості письменника.

*Картка № 2.* Історія створення оповідання А. І. Купріна «Гранатовий браслет». Життєва основа твору.

*Картка № 3.* Художні особливості оповідання А. І. Купріна «Гранатовий браслет».

*Картка № 4.* Оповідання А. І. Купріна «Гранатовий браслет» – гімн сильного як смерть кохання.

Підсумовуючи засвоєний матеріал, необхідно звернути увагу студентів на те, що на підготовчому етапі до семінару учні обов'язково отримують необхідну консультацію, вчитель спрямовує самостійну навчально-пізнавальну діяльність учнів, радить, як краще відповісти на поставлені питання. Водночас спільним завданням для всіх учнів є опрацювання тексту оповідання А. І. Купріна «Гранатовий браслет», критичної літератури, визначення теми і ідеї твору.

**Висновки.** Інтерактивні методи дозволяють набути досвід конструктивної поведінки в різних ситуаціях, сприяють створенню атмосфери невимушеного спілкування, підвищенню пізнавального інтересу, розвитку творчої уяви майбутніх вчителів.

Зазначимо, що в ході апробації студентами інтерактивних методів навчання при проходженні педагогічної практики у загальноосвітніх навчальних закладах постійно виникали різні проблеми та труднощі. Вважаємо за доцільне навести типові проблеми, визначені студентами та уточнені шляхом опитування досвідчених вчителів, які постійно використовують інтерактивні технології у педагогічній діяльності:

- головна проблемою є те, що учень часто не має (!) власної думки, а якщо і має, боїться висловлювати її відкрито;
- часто школярі не вміють слухати інших, об'єктивно оцінювати думку однокласника, приймати самостійні рішення;
- учень не готовий в процесі обговорення змінювати свою думку, йти на компроміс;
- учням важко бути мобільними, змінювати умови, методи роботи;
- виникають труднощі в малих групах: лідери намагаються бути головними в групі, а слабші учні відразу стають пасивними.

Проте за умови вмілого впровадження інтерактивні методи

дозволяють залучити до роботи всіх учнів класу, сприяють поглибленню мотивації навчання старшокласників, виробленню соціально важливих навичок кооперативного навчання, умінь створювати конструктивну комунікативну взаємодію, організовувати дискусії, аргументувати свою думку в ході обговорення проблемних питань.

Як показали результати дослідно-експериментальної роботи, після запровадження інтерактивних технологій на етапі вузівської підготовки вчителя, можна констатувати такі зрушення: у студентів зростає рівень сформованості умінь вести конструктивний діалог, культура дискусії, вдосконалюються вміння спілкуватися, доповідати, приймати спільні рішення, якісно змінився рівень сприйняття змісту літературних творів – він набув особистісного сенсу, замість «вивчити», «запам'ятати» студенти частіше використовують «обдумати», «застосувати».

Аналіз одержаних результатів дозволив зробити висновки, що інтерактивне навчання має потужний потенціал для реалізації практичної, освітньої, виховної та розвиваючої мети навчання завдяки використанню різноманітних методів створення навчального діалогу. Більш того, воно сприяє підвищенню якості гуманітарної підготовки майбутнього вчителя, оскільки передбачає створення оптимальних умов для формування культури спілкування, активної позиції студентів у процесі навчання, розвитку творчих здібностей, професійного самовдосконалення.

Перспективи нашого дослідження пов'язані з розробкою та експериментальною перевіркою системи дидактичних умов, що сприятимуть більш ефективному використанню інтерактивних технологій для професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бейко О. Освіта – основний чинник розвитку цивілізації / О. Бейко // Суспільні реформи та становлення громадянського суспільства в Україні : матеріали наук.-практ. конф. / За заг. ред. В. І. Лугового, В. М. Князева. – К. : Вид-во УАДУ, 2001. – С. 83–85.
2. Варзацька Л. Інтерактивні методи навчання: лінгводидактичні засади / Л. Варзацька, Л. Кратасюк // Дивослово. – 2005. – № 2. – С. 5–18.
3. Дем'янчук О. Глобалізація вищої освіти: огляд сучасних світових проблем / О. Дем'янчук // Людина і політика. – № 1. – 2002. – С. 74–82.
4. Комар О. Інтерактивні технології співпраці / О. Комар // Початкова школа. – 2004. – № 9. – С. 5–8.
5. Кремень В. Модернізація освіти – важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України / В. Кремень // Вісник НАН України. – 2001. – № 3. – С. 22–25.
6. Матвієнко О. Забезпечення інформаційної підтримки управління: до проблеми підготовки спеціалістів / О. Матвієнко // Суспільні реформи та становлення громадянського суспільства в Україні: матеріали наук.-практ. конф. / За заг. ред. В. І. Лугового, В. М. Князева. – К. : Вид-во УАДУ, 2001. – С. 220–222.

7. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / О. Пометун // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 10–15.

8. Пометун О. І. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. Пометун, Л. Пироженко / За ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

### РЕЗЮМЕ

**О. Б. Борисова.** Особенности использования интерактивных педагогических технологий в условиях информационного общества.

*В статье рассматриваются организационно-педагогические условия использования интерактивных технологий в процессе подготовки будущих учителей гуманитарных специальностей. Раскрыта сущность понятия «интерактивные методы», выявлен ряд затруднений, которые возникают в школьной практике при использовании интерактивных методов обучения.*

**Ключевые слова:** информационное общество, интерактивные технологии, интерактивное обучение, интерактивные методы, коммуникативное взаимодействие.

### SUMMARY

**O. Borisova.** Features is an interactive pedagogical techniques in the context of information society.

*The article scrutinizes the organizational and the pedagogical terms of usage of the interactive technologies in the process of preparation of future teachers in Humanities. The essence of concepts interactive technologies, the dialogue training is examined, a number of typical problems that arises during the implementation of interactive teaching methods is identified.*

**Key words:** informative society, online training, interactive technology, communicative interaction.

УДК 378.147

**М. Є. Василенко**

Сумська філія Харківського національного  
університету внутрішніх справ

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРАЦІ ЮРИСТІВ

*У статті охарактеризовано класифікаційні групи юридичних професій. Наведено психолого-педагогічні характеристики юридичної праці за такими структурними компонентами, як об'єкти, зміст, умови праці. Обґрунтовано їх вплив на професійні вимоги до консультативної діяльності юристів. Розкрито професійні особливості консультативної діяльності.*

**Ключові слова:** юридична діяльність, юридичні професії, об'єкти, зміст, умови праці юристів, консультативна діяльність, психолого-педагогічний аналіз консультативної діяльності юристів.

**Постановка проблеми.** Формування в Україні демократичного суспільства на засадах правових норм підвищило не тільки значення права у всіх сферах життєдіяльності, але й роль професіоналів з надання юридичної допомоги громадянам. У повсякденному житті будь-якій людині хоча б один раз доводилося вирішувати питання правового характеру, пов'язані з розподілом, даруванням або наслідуванням майна, розірванням шлюбу, оформленням документів на право володіння

житловою площею тощо. Унаслідок цього життєво важливою постає проблема отримання кваліфікованої юридичної допомоги.

**Аналіз актуальних досліджень.** Юридична діяльність як різновид суспільної діяльності розглядається у працях І. В. Бризгалова, С. Д. Гусарева, С. С. Сливки, Г. О. Цирфи та інших учених. Дослідники обґрунтовують, що відносно нормування, узгодження, впорядкування соціальних відносин юридична діяльність «здійснюється юристами фахівцями з метою отримання правового результату, задоволення законних потреб та інтересів соціальних суб'єктів відповідно до вимог права» [4, 21]. Як різновид професійної праці юридична діяльність спрямована на задоволення життєво важливих потреб та інтересів, пов'язаних із правовою взаємодією громадян.

Ретроспективний аналіз психологічних, педагогічних та соціологічних досліджень дозволяє дійти висновку про те, що в суспільному виробництві існують численні юридичні професії та спеціальності, які суттєво відрізняються за змістом професійних функціональних обов'язків. Консультативну діяльність на професійній основі здійснюють не всі фахівці юридичного профілю. Тому уточнення вимагають питання щодо з'ясування функціональних обов'язків юристів, змісту та особливостей консультативної діяльності в їх професійній праці.

**Мета статті** – здійснити психолого-педагогічний аналіз консультативної діяльності у праці юристів.

Розкриття мети вимагає постановки та вирішення певних завдань, а саме:

- визначити перелік юридичних професій, функціональними обов'язками яких передбачено обов'язковість консультативної діяльності;
- здійснити професіографічний аналіз та обґрунтувати психолого-педагогічні характеристики юридичної праці порівняно з іншими видами професійної діяльності;
- з'ясувати вплив психолого-педагогічних характеристик юридичної праці на професійні особливості консультативної діяльності юристів;
- окреслити вимоги, що ставить консультативна діяльність до професійних знань, умінь та якостей юристів.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення різноманітних галузей суспільного виробництва дає підстави стверджувати, що юридична діяльність здійснюється у сфері обслуговування. Спеціалісти з психології

праці відносять юридичні професії до тих галузей обслуговування, діяльність яких спрямована на задоволення соціально-культурних, духовних та інтелектуальних потреб людини і підтримання її нормальної життєдіяльності [5; 7].

Відповідно до державного класифікатора професій [6] у сфері юридичної діяльності працюють різноманітні спеціалісти-професіонали, об'єднані у певні класифікаційні групи (табл. 1).

Таблиця 1

**Професії та спеціальності юридичної галузі праці**

<b>Класифікаційна група професій</b>	<b>Професії та спеціальності</b>
Вищі державні службовці органів судової влади	Генеральний прокурор України, Голова Апеляційного суду України, Голова Верховного суду України, Голова Вищого адміністративного суду України, Голова Вищого господарського суду України, Голова Конституційного суду України. Заступник Генерального прокурора України, заступник Голови Апеляційного суду України, заступник Голови Верховного суду України, заступник Голови Вищого господарського суду України, заступник голови судової палати Апеляційного суду України, заступник голови судової палати Вищого адміністративного суду України, заступник голови судової палати вищого господарського суду України. Перший заступник Генерального прокурора України, перший заступник Голови Апеляційного суду України, перший заступник Голови Верховного суду України, перший заступник Голови Вищого господарського суду України. Суддя Верховного суду України, суддя Вищого арбітражного суду, член Конституційного суду України
Керівні працівники апарату органів судової влади	Голова судової колегії, голова суду. Заступник Голови Вищого адміністративного суду України. Начальник відділу (прокуратури), начальник управління Апеляційного суду України, начальник управління Вищого адміністративного суду України, начальник управління Вищого господарського суду України. Перший заступник Голови Вищого адміністративного суду України. Прокурор (області, міста, району). Суддя Апеляційного суду України, суддя Вищого адміністративного суду України, суддя Вищого господарського суду України
Керівники юридичних підрозділів	Головний юрисконсульт. Начальник юридичного відділу
Інші професіонали в галузі правознавства	Експерт, інспектор праці (правовий). Нотаріус, нотаріус державний. Радник. Слідчий, слідчий в особливо важливих справах, фахівець з дізнання у сфері цивільного захисту. Юрисконсульт
Судові секретарі, виконавці та розпорядники	Секретар судового засідання, секретар суду, відповідальний секретар колегії судової, секретар колегії судової. Державний виконавець, державний уповноважений. Судовий виконавець, судовий розпорядник
Помічники	Помічник нотаріуса, помічник нотаріуса державного
Організатори діловодства	Організатор діловодства (система судочинства)
Інспектори воєнізованої охорони та приватні детективи	Приватний детектив. Фахівець з організації майнової та особистої безпеки

За даними юридичними спеціальностями здійснюється підготовка правознавців у професійних закладах освіти. Так, в освітньо-кваліфікаційній характеристиці бакалавра за спеціальністю 6.060100 «Правознавство» напряму підготовки 0601 «Право» кваліфікації «Бакалавр з права» вказано, що зазначений фахівець може обіймати посади спеціаліста державної служби, помічника судді, помічника слідчого, спеціаліста відділу реєстрації актів цивільного стану, декларанта, секретаря суду, юрисконсульта, секретаря судової колегії, помічника адвоката, помічника нотаріуса, організатора діловодства, помічника нотаріуса державного, спеціаліста з оперативно розшукової діяльності, інспектора міліції, інспектора внутрішньої служби.

Аналіз указаних джерел та єдиного тарифно-кваліфікаційного довідника робіт і професій дозволив виділити основні юридичні спеціальності, для яких консультативна діяльність є основоположною за функціональними обов'язками. Це передусім юрисконсульти, адвокати, нотаріуси та їх помічники.

З огляду на професіографічний аналіз, ці професії об'єднують спільні особливості, що визначають відмінності юридичної праці від інших видів професійної діяльності в суспільному виробництві. З метою з'ясування цих відмінностей ми застосували запропонований у класифікації професій системно-структурний підхід до професіографічного аналізу юридичної праці, що знайшов методологічне оформлення в наукових працях М. П. Єрастова, В. П. Зінченка, О. М. Леонтьєва, В. Д. Шадрікова. З позицій системно-структурного підходу, діяльність складається з окремих дій, об'єднаних загальним мотивом і спрямованих на досягнення конкретної мети, функціонально підпорядкованих і динамічно організованих. Сукупність предметних, матеріальних дій утворює систему зовнішньої предметної діяльності професіонала у професії, сукупність психічних, ідеальних дій – систему його внутрішньої психічної діяльності у процесі праці.

Тому такі вчені, як О. М. Іванова, Р. Д. Каверіна, С. Я. Карпіловська, Є. О. Клімов, В. В. Чебишева, С. М. Чистякова основними зовнішніми структурними компонентами професії виділяють об'єкт, мету, знаряддя та умови праці. Психофізіологічну систему діяльності утворюють професійно значущі якості та властивості працівника. Ці характеристики забезпечують продуктивність, якість та надійність праці й відображають внутрішній бік професії [5; 7].



Для широкого кола юридичних спеціальностей об'єктами праці виступають окремі особи та групи людей, які можуть представляти як приватні інтереси, так і інтереси державних, акціонерних, орендних, власних підприємств, фірм, установ, організацій. Оскільки юристи професійно контактують з окремими людьми, групами та колективами людей, їм доводиться зважати на вік, стать, соціальний стан, освіту; фізіологічні та психічні особливості клієнтів; розміри та склад виробничих колективів або інших груп людей.

Характерною особливістю професійної взаємодії з об'єктами праці спеціалісти також відзначають складність життєвих ситуацій, які доводиться аналізувати та вирішувати юристам. Адже фізичні та юридичні особи звертаються по юридичну допомогу у найрізноманітніших життєвих ситуаціях, починаючи з реєстрації шлюбу і закінчуючи отриманням спадщини або розподілом майна у процесі його анулювання [1–2; 4; 10].

Таким чином, для успішної професійної взаємодії з клієнтами професійно необхідними якостями юриста будуть урівноваженість, витримка внаслідок різноманітності людських характерів та змін у настроях; розподіл та переключення уваги мають значення у процесі роботи з колективами та групами людей. Крім того, юристові доводиться обробляти велику кількість документації, тому значну роль відіграватимуть ретельність, уважність, пунктуальність у розумових операціях з юридичними паперами.

Традиційно у змісті професійної праці юристів виокремлюють види робіт, пов'язані з організацією діяльності інших суб'єктів права, аналізом та визначенням правового статусу інших осіб, контролюванням впровадження і дотриманням ними правових норм, допомогою в реалізації їх професійних функцій, наданням юридичних консультацій населенню, створенням необхідних умов для інформування населення про стан правопорядку в районі, консультаціями та юридичним захистом у випадках протиправних посягань на майно громадян. Такі вчені, як А. М. Бражникова, І. В. Бризгалов, С. Д. Гусарев, В. М. Савіщенко уточнюють, що для юристів, які працюють на підприємствах, консультативна діяльність вимагає значного часу поряд із роз'ясненням необхідності збереження майна, посилення контролю за трудовою дисципліною, можливості негативних наслідків дисциплінарних порушень трудової дисципліни [2–4; 9].

У тарифно-кваліфікаційних довідниках професій зміст професійної діяльності розкривається через перелік робіт на початку, впродовж та після закінчення робочого дня професіоналів. В освітньому стандарті бакалавра

з права зазначено, що відповідно до державної класифікації змісту юридичної праці з урахуванням вимог ринку праці основними видами професійної діяльності цього профілю фахівців є: послуги, що надаються переважно юридичним особам; діяльність у сфері права; нотаріальна діяльність (консультації з питань надання юридичних послуг нотаріальними конторами і приватними нотаріусами, державними нотаріальними архівами під керівництвом нотаріуса); діяльність державних виконавців, слідчих й арбітрів; консультації з питань комерційної діяльності й управління; слідча діяльність і забезпечення безпеки; управління і нагляд у сфері оподаткування; діяльність суддів; діяльність органів прокуратури; охорона і забезпечення громадського порядку; обов'язкове соціальне страхування [2, 9–10].

За результатами психолого-педагогічного аналізу юридичну працю можна охарактеризувати як гностичну за метою з розумовими операціями з планування, виконання та контролю професійних робіт. Починаючи з епохи римського права, традиційними для юристів уважалися три види професійних робіт: складання та оформлення документів; консультування щодо правового нормування та регулювання справ клієнтів; участь у судовому засіданні [3–4; 10].

На сучасному етапі розвитку суспільства структура праці юристів значно ускладнилася, тому до змісту юридичної діяльності додалося багато інших видів робіт. Проте спеціалісти з дослідження праці юристів виділили кілька видів юридичних дій, які становлять змістову основу цього виду праці:

- юридичний супровід або ведення справи клієнта, у процесі якого вирішення проблемної життєвої ситуації здійснюється за допомогою комплексу цілеспрямованих процесуальних дій (винесення рішення про прийняття до свого провадження, проведення експертного дослідження, перевірка доказової інформації, побудова версії щодо справи тощо);

- складання та оформлення юридичних документів з метою відображення або посвідчення юридично значущої інформації (підготовка та прийняття нормативно-правових актів, реєстрація та статистичний облік правових явищ, оформлення позову до суду чи протоколу про адміністративне правопорушення, нотаріальне завірення важливих документів тощо);

- юридичне консультування, у процесі якого необхідна інформація передається клієнту у певній формі, наприклад, можуть надаватися поради або рекомендації, визначатися правовий статус дій клієнта або обсяг його

правових повноважень, роз'яснюватися перспективи судового вирішення справи тощо;

- тлумачення текстів різноманітних юридичних документів, роз'яснення їх нормативного змісту та правової сутності (конкретизація вимог правової норми, роз'яснення рішення уповноваженого органу, тлумачення змісту правових норм або юридичної термінології);

- виступи в юридичних установах, де оголошуються заяви, клопотання, вимоги, висновки аналітичної та експертної роботи стосовно юридичних справ;

- правовиховна діяльність, правова агітація та пропаганда правових знань, коли відбувається правова корекція поведінки суб'єктів права шляхом впливу на їх свідомість [1–4; 9–10].

Як бачимо, важливу частину юридичної праці становлять консультації, у процесі яких здійснюється порівняння життєвих ситуацій та проблем з правовими еталонами, встановлення їх відповідності юридичним нормативним вимогам. Для успішного виконання цих робіт юристам необхідні спостережливість, уважність, логічне мислення. Якщо робота пов'язана з виробленням юридичних рекомендацій, професіонал повинен виявляти пошуково-пізнавальні, організаторські та комунікативні здібності [1; 3; 9].

У професіографічній характеристиці соціально-економічних умов психологи рекомендують враховувати наявність у роботі факторів моральної відповідальності, характер соціальних зв'язків та ділових контактів у роботі [5; 7].

Зокрема юридична допомога у проблемних ситуаціях передбачає реалізацію прав та обов'язків клієнтів, розв'язання спірних ситуацій на засадах справедливості та правового нормування. С. Сливка пише, що юрист повинен не тільки добре знати зміст законодавства, акти правозастосування, їх тлумачення, йому ще необхідно виявляти обізнаність та усвідомленість у нормах моралі, релігії, побутових звичаях, культурних традиціях, різних соціальних груп громадян. Тому важливими є соціально-гуманітарні знання й життєвий досвід правознавця [10, 23–25].

Професійна діяльність юристів суворо регламентується правовими нормами, юрист наділений правами та обов'язками застосування влади від імені закону. Висока вимогливість та чітка регламентація юридичних процедур обумовлюють присутність у праці юристів факторів моральної відповідальності за наслідки професійних дій, за життя, здоров'я,

психічний стан клієнтів. Унаслідок юристові необхідні такі професійні якості, як відповідальність, порядність, чесність, дисциплінованість. Наявність чисельних ділових контактів передбачають вияв у професіоналів комунікативних здібностей та розвиненого мовлення [1; 3; 9].

Розглянуті психолого-педагогічні характеристики юридичної праці значною мірою визначають професійні особливості консультативної діяльності юристів:

– Вітчизняні вчені Т. І. Анисимова, А. М. Бражникова, В. М. Савіщенко зазначають, що для встановлення комунікативного контакту з клієнтами під час консультації юристові доводиться зважати на психологічні особливості людських характерів, настроїв та поведінки, виявляючи терплячість, витримку, врівноваженість, тактовність [1–2; 9]. Проте сувора правова регламентація юридичних рекомендацій позбавляє юриста права зважати на психологічні та соціальні обставини клієнта.

– Складнощі юридичного тлумачення життєвих ситуацій як предмета консультації пов'язані з широкою різноманітністю юридичних запитів клієнтів, що розширює спектр професійних моделей взаємодії суб'єктів консультування. На такі особливості у змісті консультацій указують І. В. Бризгалов, С. Д. Гусарєв, С. С. Сливка [3–4; 10].

– В аспекті дослідження професійних функцій юристів А. М. Бражникова, С. Д. Гусарєв, В. М. Савіщенко та інші дослідники довели взаємозалежність консультативних рекомендацій із законодавчими вимогами та юридичними нормами. Для успішного виконання цих професійних дій юристам необхідні спостережливість, уважність, логічне мислення. Але присутність ризику надмірного застосування юристом владних повноважень може призвести до зловживання службовим становищем. Тому в консультативній діяльності зростає роль моральної відповідальності за її результати [2; 4; 9].

– Такі дослідники, як І. В. Бризгалов, А. О. Краснейчук, С. С. Сливка вказують на достатньо складну структуру та багатоаспектний зміст юридичного консультування, яке сьогодні перестало бути просто індивідуалізованою порадою і набуває характеру державно санкціонованого методу допомоги у розв'язанні різних життєвих проблем. Водночас у теорії та практиці юридичної діяльності існує проблема недостатньої розробленості науково-методичних засобів, спрямованих на виявлення механізмів консультування юристами громадян у різноманітних життєвих ситуаціях [3; 8; 10].

**Висновки.** Проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки:

1. Перебудова соціально-господарського механізму суспільного життя в Україні ставить перед громадянами низку нових завдань з правового оформлення соціальних відносин, що потребує мобілізації професійної юридичної допомоги окремим особам та групам людей. Тому постає необхідність у підвищенні ефективності професійної підготовки компетентних юристів.

2. Професіографічний аналіз юридичної праці у суспільному виробництві дозволяє дійти висновку про важливу роль консультативної діяльності у таких поширених юридичних професіях, як юрисконсульт, адвокат, нотаріус та їх помічники. Психолого-педагогічні характеристики зазначених професій обґрунтовуються присутністю «людського фактора» у змісті, об'єктах та умовах юридичної праці. Це визначає основні відмінності професійних робіт, професійних знань та кваліфікаційних вимог юристів від інших видів праці в суспільному виробництві.

3. Аналіз змісту та умов юридичної діяльності за різними професіями дозволив виділити основні якості, притаманні професіоналам з консультативною спрямованістю трудових функцій. Моральна відповідальність, урівноваженість, тактовність, уважність, професійна компетентність не тільки визначають успішність юридичної праці, але й суттєво впливають на результативність консультативної діяльності юристів. На виявлені професійні особливості та відмінності юридичної праці необхідно зважати у процесі обґрунтування змісту та методик професійної підготовки майбутніх юристів до консультативної діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Анисимова Т. И. Дидактические условия формирования профессионально важных качеств личности у будущих юристов в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Анисимова Тамара Ивановна. – Казань, 2003. – 202 с.
2. Бражникова А. Н. Развитие профессионально значимых качеств юриста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Бражникова Антонина Николаевна. – Ставрополь, 2000. – 214 с.
3. Бризгалов І. В. Юридична деонтологія : Короткий курс лекцій / І. В. Бризгалов. – [3-тє вид., стер.]. – К. : МАУП, 2003. – 48 с.
4. Гусарев С. Д. Юридична діяльність: методологічні та теоретичні аспекти / Гусарев С. Д. – К. : Знання, 2005. – 375 с.
5. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Иванова Е. М. – М. : Изд-во Москов. ун-та, 1987. – 208 с.
6. Класифікатор професій: ДК 0003:2005. – К. : Юрінком Інтер, 2006. – 544 с.
7. Климов Е. А. Развивающийся человек в мире профессий / Климов Е. А. – Обнинск : Принтер, 1993. – 55 с.
8. Краснейчук А. Управлінське консультування як різновид консультаційної діяльності в системі державного управління України / А. Краснейчук // Вісник НАДУ. –

2007. – № 1. – С. 43–50.

9. Савіщенко В. М. Педагогічні умови формування професійно значущих якостей майбутнього юриста в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Савіщенко Вікторія Миколаївна. – Запоріжжя, 2008. – 262 с.

10. Сливка С. Юридична деонтологія : підруч. / С. Сливка. – [2-ге вид., переробл. і допов.]. – К. : Атіка, 2003. – 320 с.

### РЕЗЮМЕ

**М. Е. Василенко.** Психолого-педагогический анализ консультативной деятельности в работе юристов.

*В статье охарактеризованы классификационные группы юридических профессий. Поданы психолого-педагогические характеристики юридической работы по таким структурным компонентам, как объекты, содержание, условия работы. Обосновано их влияние на профессиональные требования к консультативной деятельности юристов. Раскрыты профессиональные особенности консультативной деятельности.*

**Ключевые слова:** юридическая деятельность, юридические профессии, объекты, содержание, условия работы юристов, консультативная деятельность, психолого-педагогический анализ консультативной деятельности юристов.

### SUMMARY

**M. Vasilenko.** The psychological pedagogical analysis of konsultative activity in process lawyers.

*The classification groups of legal professions are described in the article. Psychological pedagogical descriptions of legal work are resulted on such structural elements as objects, maintenance, terms of work. Their influence is grounded on professional requirements to consultative activity of lawyers. The professional features of consultative activity are exposed.*

**Key words:** legal activity, legal professions, objects, maintenance, terms of work of lawyers, consultative activity, psychological pedagogical analysis of consultative activity of lawyers.

УДК 37.013.42–057.19

**О. В. Воронова**

Луганський національний  
університет імені Тараса Шевченка

### СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПЕРЕПІДГОТОВКИ БЕЗРОБІТНИХ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*У статті описано основні соціально-педагогічні технології, що визначають напрям навчального процесу перепідготовки безробітних. Здійснена їх характеристика в контексті педагогічного впливу на підвищення ефективності навчання безробітних у вищих навчальних закладах, на їх професійне становлення.*

**Ключові слова:** безробітні, соціально-педагогічні технології, професійне навчання, перепідготовка, професійне становлення, соціальна адаптація.

**Постановка проблеми.** В умовах світової фінансової кризи безробіття в Україні стало важливою соціально-економічною проблемою, розв'язання якої зумовлює необхідність реалізації системи заходів, спрямованих на подолання її негативних наслідків. Ситуація, що склалася в нашій країні у сфері зайнятості висуває вимоги корінних змін у загальному напрямі освітнього процесу. Реформування вітчизняної економіки і реорганізація суспільства в цілому передбачає реструктуризацію виробничих галузей,

значні зміни на ринку праці, скорочення ряду традиційних робочих місць, появу нових професій і виставляння додаткових вимог до тих, що є. При цьому додаткова освіта перетворюється на одну з провідних форм соціальної активності людини, а для безробітних стає життєвою необхідністю.

**Аналіз актуальних досліджень.** За останні роки українськими вченими здійснений деякий прорив в сфері теоретичного осмислення проблем професійної перепідготовки безробітних як засобу їх соціальної адаптації (О. Вакуленко, В. Велічко, Н. Заверяко, Л. Кирілюк, О. Кирічук, В. Москаленко, В. Синявський, М. Туленков та інші). Професійна перепідготовка безробітних вимагає в теперішній час зміни діючої парадигми на якісно нову, а саме: переходу від системи забезпечення до системи наукового, інформаційно-технічного, методичного, навчально-програмного, дидактичного супроводу, який передбачає розробку матеріалів, орієнтованих на індивідуалізацію навчання. Такий підхід дозволить розв'язати основні проблеми у системі професійної перепідготовки безробітних, зокрема: оновлення змісту навчання з урахуванням інноваційних підходів до його відбору і структуризації; розробка і впровадження нових технологій, методик, форм і методів навчання [5].

На даний момент накопичується досвід наукових знань, що розкривають ті або інші аспекти вказаних проблем. В контексті дослідження найцікавішими для нас є питання розробки педагогічних умов і технологій перепідготовки безробітних у вищих навчальних закладах (В. Баришніков, І. Зверєва, А. Капська, Е. Лібанова, Ю. Маршавін, В. Поліщук, В. Савченко, В. Скульська, І. Терюханова, В. Шелковский, Л. Яневич та інші).

**Мета статті** – охарактеризувати соціально-педагогічні технології в контексті педагогічного впливу на підвищення ефективності навчання безробітних у вищих навчальних закладах та їх професійне становлення.

**Виклад основного матеріалу.** В результаті розвитку реальних взаємостосунків працедавців з безробітними виявляються передумови для вироблення соціально-педагогічних технологій професійної перепідготовки незайнятого населення. Соціально-педагогічна технологія – це, по-перше, сукупність прийомів і методів, які використовують соціальні служби, окремі установи та соціальні педагоги в процесі взаємодії з клієнтами для забезпечення ефективності соціалізації безробітних; по-друге, це засіб здійснення соціально-педагогічної діяльності конкретним соціальним педагогом шляхом реального розчленовування на процедури та операції з їх подальшою координацією з метою вибору оптимальних

засобів для їх виконання [7].

На нашу думку, соціально-педагогічна діяльність просто приречена бути технологічною, бо в умовах обмежених соціальних ресурсів, великої кількості соціальних проблем, суперечностей і багатогранності основних об'єктів (людини і процесу соціалізації), соціально-педагогічний вплив і взаємодія можуть бути ефективними тільки за умови послідовності і професійних підходів, які не виключають, а утілюють загальну гуманну спрямованість і гуманітарний зміст.

Соціально-педагогічні технології володіють такою специфікою:

- концептуальністю – опорою на певну наукову концепцію, що включає соціальне, психологічне, андрагогічне та інші обґрунтування;
- системністю – володіють всіма ознаками системи;
- економічністю – їх застосування дозволяє оптимізувати працю повчального і певного резерву робочого часу, що навчаються за рахунок підприємства;
- коректируємістю діяльності – вони володіють можливістю постійного оперативного зворотного зв'язку в процесі свого становлення.

Соціально-педагогічні технології існують у двох основних формах:

1) у вигляді програм, що містять конкретні процедури і операції соціально-педагогічної діяльності в галузі професійної перепідготовки безробітних;

2) у вигляді самої діяльності, побудованої відповідно до таких програм.

Одночасно вони функціонують на декількох рівнях:

- індивідуальному, на якому відбувається реалізація технології у своєрідній послідовності за розв'язанням соціально-психологічної проблеми;
- груповому (або профільному), на якому відбувається послідовна реалізація соціально-адаптаційних завдань у межах певного виробничо-суспільного напрямку;
- управлінському (або територіальному), на якому реалізація конкретних завдань здійснюється у межах певної території.

Види і форми соціально-педагогічних технологій:

- загальні – втілюють закономірності процесу взаємодії викладача з безробітними, компоненти цієї діяльності;
- часткові – в основі своїй складають певні технологічні процедури надання допомоги конкретним категоріям безробітних, що потребують



підтримки;

- спеціальні – присвячені, як правило, оптимізації соціальних процесів в умовах конкретного ВНЗ.

Структура конкретної соціально-педагогічної технології включає декілька обов'язкових компонентів: визначення мети освітньої діяльності; відбір і формування її змісту; вибір основного способу організації діяльності, підбір методів і засобів її; визначення людей і підрозділів, залучення яких необхідне для впровадження проблеми; вибір методів контролю правильності здійснюваної діяльності та оцінки досягнутих результатів. Звідси, технологізація навчання – це комплекс заходів, спрямованих на підвищення ефективності соціально-педагогічної діяльності.

На наш погляд, технологічні дії того, що навчається зводяться до реалізації цих заходів і дотримують умови, необхідні для створення сприятливої психологічної атмосфери навчання. При цьому, безумовно, в основному вони повинні створюватися адміністрацією ВНЗ і розробниками навчально-методичної продукції. Разом з тим, кожен навчаємий повинен прагнути або самостійно розробляти свої, або адаптувати до конкретних умов стандартні або рекомендовані викладачами навчально-методичні матеріали.

Отже, всі учасники процесу навчання зацікавлені у створенні сприятливої атмосфери навчання. Навчаємий виступає як: 1) творець необхідних комфортних умов процесу навчання і 2) організатор спільної з тими, що навчаються діяльності. Навчаємий виконує функцію учасника спільної з навчаючим навчальної діяльності зі створення сприятливих умов навчання. Навчаючий організовує взаємодію всіх учасників (елементів) процесу навчання, тобто приводить до дії потенційні взаємозв'язки між навчаємим, змістом, джерелом, засобами, формами і методами навчання.

Навчаючий повинен створювати такі навчальні ситуації, в яких ті, що навчаються, з найбільшим ступенем активності і зацікавленості реалізують програму навчання. Ці ситуації повинні бути максимально наближені до реальної дійсності, в якій набуваємо під час навчання знання, уміння, навички і якості реалізовуватимуться. Вони повинні бути, крім того, спрямовані на максимальне залучення тих, хто навчається до активної діяльності з освоєння навчального матеріалу, тому викладачу необхідно чітко дотримувати принципу контекстності навчання.

Соціально-психологічні технології можна позначити як систему процедур, в основі яких лежить вплив на деякі сторони психічної реальності особи за допомогою особливих методів. У даному випадку

йдеться про методи, використовувані у малій соціальній групі і через групу. За допомогою соціально-психологічних методів найчастіше вирішуються проблеми, пов'язані з труднощами спілкування, соціальної адаптації, самосвідомості (самооцінка, рівень досягнень, полоролева ідентифікація, орієнтація у соціальному просторі) [2]. Використання соціально-психологічних технологій так само припускає діагностику відносин особи з соціумом, виявлення особливостей соціальної ситуації, розвиток і корекцію, перш за все, інтеріндивідуальних (спрямованих на інших) властивостей особи через її групову підтримку, віддзеркалення, емпатію, ідентифікацію, ефект присутності та інші психологічні механізми.

Професійна перепідготовка безробітних у вищих навчальних закладах відноситься до системи додаткової професійної освіти. Це поняття ширше, ніж професійне перенавчання, оскільки цей процес включає крім навчання «іншій» професії суцільну переорієнтацію людини, що втратила роботу, та його професійну адаптацію на новому робочому місці. Тому вищий навчальний заклад покликаний не тільки забезпечувати професійне перенавчання слухача, але і сприяти його подальшій адаптації до нового роду діяльності. Отже, вживані у ВНЗ соціально-педагогічні технології перепідготовки безробітних повинні вирішувати проблеми не тільки реабілітації незапитаних на ринку праці людей, але і їх соціальної реабілітації, а також приведення професійно-освітніх інтересів і потреб особи, її професійної кваліфікації у відповідність до об'єктивних потреб ринку праці. Причому суть професійної перепідготовки безробітних, визначення її цілей і функцій не можуть бути зведені ані до оновлення або доповнення, ані навіть до формування тільки професійних знань і умінь. Вона полягає у формуванні мотивації оволодіння новою професією, виявленні здатності визначити та успішно пройти власний шлях професійного становлення, котрий відповідає індивідуальним потенційним можливостям і потребам, визначенні рівня кваліфікації, розвитку професійно значущих якостей.

На основі проведеної дослідно-експериментальної роботи нами зроблена спроба визначити деякі особливості, що виділяють технології утворення безробітних із загального класу прийомів, націлених на оптимізацію освітнього процесу. Пріоритетними в цій сфері освіти повинні бути такі форми і засоби, які сприяють тому, щоб кожен безробітний оволодів методами самостійного пошуку в різних галузях науки і культури, теорії і практики. Особливого значення при цьому набувають форми і способи

навчання безробітного, зближуючі процес пізнання реальною поведінкою людини, де він сам ухвалює рішення і емоційно переживає результат.

Хоча спілкування з іншими людьми займає значне місце в життєдіяльності безробітних, утруднення, що випробовуються ними у вирішенні проблем міжособових відносин, актуалізують пошук засобів, що забезпечують колективні форми освіти, спільну освітню діяльність. Одна з особливостей «Я-концепції» безробітного – відчуття власної гідності, самоповага, заснована на досягненнях, перш за все, в професійній сфері. Звідси – боязнь в освітній діяльності втратити звичний статус і небажання виступати в ролі учня. Вона сприймається як загроза пошані до самого себе. Безробітний приймає цю роль лише в тому випадку, якщо навчання ведеться на партнерських початках, а його досвід (життєвий і професійний) викликає шанобливе відношення.

Упередження проти нововведень і змін, обумовлене цілим рядом чинників (підвищеною самооцінкою, вірою в непогрішність власного досвіду, страхом неспроможності, переконанням і т.д.), спонукає звернути особливу увагу на способи «подання» нового матеріалу, тому виникає необхідність проблемної постановки питань. Можна вважати, що використання технологій, що відповідають особливостям позиції безробітних, дозволить підвищити якість не тільки результату, але і процесу освітньої діяльності. Формована у цьому випадку потреба у продовженні спілкування з викладачем, у контактах з різними джерелами інформації, в самоосвіті стає одним з найважливіших стимулів перетворення освіти у безперервний процес.

Спостереження показують, що безробітний все в більшій мірі починає усвідомлювати себе «вічним учнем», навчання якого ніколи не завершиться, а вдосконалення професійної майстерності безмежно. Подібна трансформація системи цінностей – свідоцтво розвитку суб'єктивності дорослого, збагачення можливостей побудови його «Я», становлення справжньої зрілості. Організація процесу освіти при цьому дозволить подолати цілий ряд «ризиків» і спокус, породжених сучасною соціальною ситуацією. Все частіше люди прагнуть не до істинного, а до вигідного знання. Знецінюється пошук істини і зростає значення всього того, що забезпечує успіх. Турбує споживче відношення до знань, обумовлене можливостями застосувати їх «тут і зараз». Подібне відношення відторгає складне знання, знецінює значення теорії як основи

для розробки практично значущих рішень.

Все більш помітна тенденція осмислення життєво значущих питань буття простими рішеннями, пропонованими масовою культурою. Не можна не відзначити примітивізацію і стандартизацію смаків і потреб. Наприклад, інформаційні технології, з одного боку, збагачують пізнавальну, комунікативну і ігрову діяльність безробітного, але одночасно діалог людини з машиною веде до звуження соціальних зв'язків аж до самоти, до зменшення можливостей навіть для внутрісімейного спілкування і розвитку депресивних станів.

Аналіз закордонного і вітчизняного досвіду розробки і використання педагогічних технологій у процесі перепідготовки безробітних у вищих навчальних закладах дозволяє виділити ті методи навчання, які найбільшою мірою збагачують їх мотивацію навчальної діяльності, сприяють розвитку професійної компетентності, комунікативності в майбутній виробничій діяльності. Однією з підстав для класифікації методів може служити їх здатність моделювати життєві (професійні) ситуації (табл. 1).

Таблиця 1

#### Методи навчання

Неімітаційні	Імітаційні
Проблемні лекції Проблемні семінари Тематичні дискусії Майстерні (лабораторії) Мозкова атака (штурм) «Круглий стіл» Виробнича практика Стажування Науково-практична конференція	Аналіз конкретних ситуацій Ігри: ділові, виробничі навчальні, дослідницькі Ігрове проектування Розігрування ролей (інсценування) Імітаційні вправи Тренінг

Представлені методи забезпечують підхід проблемної рефлексії. З одного боку, через діалог він сприяє формуванню критичного відношення безробітного до власного досвіду, його усвідомлення і переоцінки, а з іншою – ставить його в позицію дослідника, що виробляє спільно з навчаючим і що навчаються власні рішення.

**Висновки.** Отже, технології навчання безробітних у вищих навчальних закладах повинні мати чітку суспільну і соціально-педагогічну спрямованість: створення необхідних умов для розвитку людини як особи, виховання високих моральних якостей, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу безробітного, підвищення його освітнього рівня і конкурентоспроможності на ринку

праці, що сприятиме забезпеченню народногосподарського комплексу країни висококваліфікованими фахівцями.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. Монографія. За ред. І. А. Зязюна. – К. : Вигляд. «Віпол», 2000. – 636 с.
2. Овчаров Р. В. Довідкова книга соціального педагога. М.: Творчий центр, 2004. – 480 с.
3. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. Н. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. / До. А.С.К., 2002. – 255 с.
4. Сігаєва Л. Є. Використання педагогічних технологій у навчанні дорослих. Технології у професійній освіті : зб. наук. пр. / Л. Є. Сігаєва. – 2003. – С. 401–416.
5. Скульська В. Є. Організаційно-методичні умови забезпечення результативності професійного навчання безробітних / В. Є. Скульська // Професійне навчання безробітних як засіб відтворення трудових ресурсів : зб. мат. наук. практ. конф. – К. : ТОВ «Кубок», 2003. – С. 66–70.
6. Скульська В. Є. Особливості професійного навчання дорослих безробітних в професійних навчальних закладах. Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. / В. Є. Скульська. – К.П.П «ЕКМО», 2004. – Вип. 2. – С. 204–209.
7. Харченко С. Я. Соціально-педагогічні технології. Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 552 с.
8. Шелковський В. М. Завжди у пошуку. Нові підходи до організації професійного навчання безробітних / В. М. Шелковський // Соціальна політика. – 2001. – № 18. – С. 10.
9. Яневич Л. О. Професійне навчання безробітних в системі безперервної професійної освіти дорослих / Л. О. Яневич // Бюлетень Інституту Підготовки кадрів державної служби зайнятості. 2003. – № 1. – С. 20–21.

### РЕЗЮМЕ

**О. В. Воронова.** Социально-педагогические технологии переподготовки безработных в высших учебных заведениях.

*В статье автором описаны основные социально-педагогические технологии, определяющие направление учебного процесса переподготовки безработных. Осуществлена их характеристика в контексте педагогического влияния на повышение эффективности обучения безработных в высших учебных заведениях, на их профессиональное становление.*

**Ключевые слова:** безработные, социально-педагогические технологии, профессиональное обучение, переподготовка, профессиональное становление, социальная адаптация.

### SUMMARY

**O. Voronova.** Social-pedagogical technologies of retraining of the unemployed in higher educational institutions.

*In clause by the author are described basic social - pedagogical technologies determining a direction of educational process of the unemployed' retraining. Their characteristic in a context of pedagogical influence on increase of a learning efficiency of the unemployed in higher educational institutions, on their professional definition is carried out.*

**Key words:** unemployed persons, socially-pedagogical technologies, vocational training, retraining, professional becoming social adaptation.

УДК 378.14:37.015.2

**Н. Б. Грицай**

Міжнародний економіко-гуманітарний  
університет імені академіка Степана Дем'янчука

### **ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО МЕТОДИЧНОГО СТИЛЮ У ПРОЦЕСІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ**

*У статті розглянуто проблему формування індивідуального методичного стилю майбутніх учителів біології. Розкрито сутність поняття «індивідуальний стиль», окреслено особливості його вироблення у студентів під час вивчення дисципліни «Методика навчання біології». Визначено чинники, які впливають на формування індивідуального стилю діяльності педагога.*

**Ключові слова:** методика навчання біології, професійна підготовка, методична підготовка, методичні знання, методичні вміння, методична культура, індивідуальний стиль, індивідуальний методичний стиль.

**Постановка проблеми.** Упровадження особистісно орієнтованої парадигми в сучасній системі освіти України вимагає нових підходів до професійної підготовки майбутніх вчителів. Основними недоліками традиційної методичної підготовки педагогів є переважання в їх роботі репродуктивних методів навчання, неухильне виконання рекомендацій, вказаних у методичній літературі, чітка регламентація дій вчителя і учнів, прогнозування поведінки школярів на уроці і навіть їхніх відповідей, тобто формування фахівця «за шаблоном».

Сьогодні, за словами Н. Побірченко, «...наша загальноосвітня школа потерпає від «поганих» вчителів, чия діяльність характеризується репродукуванням готових штампів, завчених ще під час навчання у ВНЗ. Вони не вміють спілкуватися з дітьми, створювати належні умови для їхнього інтелектуального й духовного розвитку, побоюються батьків, намагаючись звести контакти з сім'ями до мінімуму...» [10, 82].

Саме тому в сучасних умовах зростають вимоги до професійних якостей педагогів, їхньої методики викладання. Вчителі повинні знати інноваційні технології навчання, вміти застосовувати активні методи роботи з різними групами школярів, пропонувати учням різноманітні завдання творчого характеру, впроваджувати новітні дидактичні засоби, сприяти самореалізації кожного учня, виробити на основі існуючих науково-методичних рекомендацій та власного методичного доробку свій стиль, відповідний підхід до методики викладання в школах і класах різного типу й профілю, бути готовими до креативної діяльності тощо.

Вітчизняній освіті потрібен творчий педагог, який реалізовуватиме в навчально-виховному процесі власний методичний стиль, сприятиме

розвитку пізнавальних інтересів учнів, їхніх індивідуальних особливостей.

З огляду на вищезазначене потребує значного вдосконалення система професійної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Зокрема існує низка труднощів у методичній підготовці майбутніх вчителів біології (розрив між теорією навчання і шкільною практикою, недостатнє формування в студентів методичних умінь, неповне розкриття їхніх творчих здібностей та ін.).

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів різнобічно висвітлена в наукових дослідженнях О. Абдуліної, С. Архангельського, А. Алексюка, Ю. Бабанського, І. Богданової, А. Бойко, В. Бондаря, О. Глузмана, В. Гриньової, М. Євтуха, Н. Кузьміної, В. Кузя, В. Лозової, В. Мадзігона, О. Мороза, І. Підласого, О. Савченко, В. Семиченко, В. Сластьоніна, Л. Хомич, А. Щербакова, М. Ярмаченка та інших.

Розвиток індивідуального стилю діяльності вивчали В. Загвязинський, Є. Клімов, А. Маркова, В. Мерлін, А. Никонова, Н. Петрова та інші.

Формування творчої індивідуальності студентів у процесі особистісно орієнтованої професійно-педагогічної підготовки розглядали С. Величко, Г. Мешко, О. Мешко, Н. Побірченко, О. Пехота, Р. Саттарова, С. Сисоєва, М. Чобітько та інші.

Питанням удосконалення методичної підготовки майбутніх вчителів природничих дисциплін присвячено праці Н. Буринської, А. Грабового, М. Гриньової, І. Мороза, Н. Чайченко, Г. Чернобельської, О. Ярошенко та інших.

Проте комплексні дослідження проблеми вдосконалення методичної підготовки майбутніх вчителів біології в Україні відсутні.

**Мета статті** – розкрити особливості формування індивідуального методичного стилю майбутніх вчителів біології під час навчання у вищому навчальному закладі.

**Виклад основного матеріалу.** Результати наукового пошуку дають підстави стверджувати, що методична підготовка є однією з найважливіших ланок професійної підготовки майбутніх педагогів. Методика як наука в сучасних умовах набуває особливого значення, оскільки методично правильно побудований навчально-виховний процес у вищій школі забезпечує краще опанування студентами своєї професії, що в майбутньому безпосередньо впливатиме на підвищення ефективності навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, в яких вони працюватимуть.

Майбутні вчителі біології вивчають низку психолого-педагогічних та професійно-орієнтованих дисциплін (педагогіка, загальна психологія, вікова і педагогічна психологія, основи педагогічної майстерності, історія педагогіки, вікова фізіологія, основи наукових досліджень, біологічні науки), серед яких однією з найважливіших вважають методику навчання біології (шкільний курс біології, методику викладання біології). Метою курсу є «опанування студентами методикою навчання біології та формування в них готовності до пізнавальної взаємодії зі школярами у процесі навчання на основі суб'єкт-суб'єктних відносин» [6, 3]. Завдання курсу – закласти основи науково-практичних знань з дисципліни, ознайомити майбутніх педагогів із сучасними досягненнями методичної науки і практики, передовим педагогічним досвідом роботи шкіл різних типів, організувати засвоєння основних положень загальних і часткових методик навчання біології, формувати у студентів методичні вміння, навички моделювання та проведення різноманітних форм навчальних занять і позакласної роботи з біології в загальноосвітніх навчальних закладах; розвивати педагогічну свідомість, професійно значущі якості особистості вчителя біології, професійну культуру, творче мислення, індивідуальний стиль і дослідницький підхід до професійної діяльності, потребу в педагогічній самоосвіті і постійному самовдосконаленні.

Отже, дисципліна спрямована на те, щоб допомогти студентам-біологам розкрити свої педагогічні здібності на основі вже одержаної фахової підготовки, визначити найбільш раціональні методи навчання біології, навчити обґрунтовано використовувати різні методичні прийоми для засвоєння біологічних понять, тобто розвинути якості педагога, знайти власний методичний стиль, реалізувати свій творчий потенціал.

Звичайно, індивідуальний методичний стиль неможливо сформувати лише на базі засвоєної системи знань, оскільки він розвивається упродовж усієї педагогічної діяльності. Проте курс «Методика навчання біології» дасть змогу вже на початковому етапі уникнути багатьох помилок, адже молоді вчителі на початку педагогічної діяльності, як правило, стикаються з типовими проблемами, які можна заздалегідь попередити.

Методична підготовка майбутніх педагогів передбачає засвоєння методичних знань, розвиток методичних умінь, формування методичної культури. На думку М. Криловця, методична культура – це «... індивідуальна творча форма реалізації педагогічних відносин, яка обумовлює тип, стиль та засоби професійної діяльності вчителя ... у



навчально-виховному процесі» [4, 388]. Тому цілком погоджуємося з науковцем щодо необхідності індивідуально-творчого підходу до формування методичної культури студентів.

Як стверджують Г. Мешко та О. Мешко, «майстерність вчителя неодмінно пов'язана з пошуком індивідуального «почерку» роботи, з високим рівнем реалізації індивідуальних можливостей. Цінність педагога якраз і полягає у здатності самореалізувати свою індивідуальність на високому рівні, збагатити систему виховних стосунків з дітьми своєю особистістю, в неповторності використання педагогічних засобів» [7, 51].

Методична підготовка студентів-біологів має сприяти розвитку їх потенційних професійних можливостей, формуванню творчих здібностей, створенню індивідуального методичного стилю. Методична складова професійної освіти є своєрідним містком між педагогічною теорією і практикою, що сприяє професійному становленню майбутніх педагогів.

У «Новому словнику іншомовних слів» подано п'ять значень терміна «стиль». Зокрема четверте з них характеризує стиль як «спосіб, прийом, метод роботи» [8, 578]. Звичайно, таке уявлення про стиль педагогічної діяльності є дуже спрощеним. Поняття «індивідуальний» у словнику потрактовано як «властивий тільки одній особі (індивідууму)» [8, 261]. Синонімами до цього поняття в нашому контексті можна назвати неповторний, оригінальний, самобутній.

О. Слепичева вважає індивідуальний стиль діяльності однією з основних характеристик особистості педагога-професіонала. Вона розглядає стиль діяльності як психологічний феномен, сукупність змістових, динамічних і результативних характеристик, які визначають успішність педагогічної діяльності відповідно до зовнішніх соціальних вимог і умов професійного становлення особистості [11].

Л. Макарова, досліджуючи педагогічну діяльність викладача вищої школи, трактує індивідуальний стиль як інтегральну динамічну характеристику індивідуальності, що є відносно стійкою відкритою саморегулюючою системою взаємопов'язаних індивідуально-своєрідних дій, яка характеризує специфіку взаємодії викладача зі студентами (вчителя і учнів – Н.Г.) під час педагогічної діяльності [5].

Досить вдалим вважаємо визначення індивідуального стилю, запропоноване Р. Атахановим та В. Загвязинським: «Індивідуальний стиль діяльності педагога – це прийоми, манера навчання, способи розв'язання

конфліктів, яким надає перевагу педагог, що визначають самотність його способів самовираження і спілкування з навколишніми» [3, 198]. На думку науковців, система улюблених прийомів, певний склад мислення, манера спілкування, способи висунування вимог – всі ці риси, нерозривно пов'язані із системою поглядів і переконань, є індивідуальним стилем педагогічної діяльності [3, 195].

Стиль педагогічної діяльності залежить від особистих якостей людини, загальної культури, професійної компетенції, педагогічної інтуїції тощо. Вчені-психологи (Є. Клімов, В. Мерлін та інші) довели, що саме індивідуальний стиль діяльності дає змогу найбільш повно реалізувати можливості особистості, адже люди з різними індивідуально-типологічними особливостями нервової системи, здібностями, темпераментами, характерами мають можливість досягати високої ефективності в певній діяльності по-різному, використовуючи індивідуальні відмінності, які сприятимуть досягненню успіху.

З огляду на те, що педагогічна діяльність відбувається у суб'єкт-суб'єктній взаємодії в конкретній навчальній ситуації, індивідуальний стиль діяльності вчителя залежить від індивідуально-психологічних особливостей школярів (віку, статі, рівня знань, мотивації та ін.), соціально-психологічних особливостей учнівського колективу; стилю спілкування вчителя та учнів; навчального предмета і професійної компетентності педагога.

Зазначене вище безпосередньо стосується методичного стилю, на формування якого також впливають такі чинники, як тип нервової системи, загальна спрямованість (центрація) особистості, домінуюча професійно значуща риса характеру, стиль спілкування з учнями [3].

Відповідно до провідного фактора індивідуальності Р. Атаханов та В. Загвязинський умовно виокремили декілька типів педагогів: ерудит, артист, комунікатор, організатор, романтик, інтуїтивіст, раціоналіст [3, 195]. Відомий російський педагог В. Сорока-Росинський виділив п'ять типів «стилю» особистості педагога: теоретисти, реалісти, утилітаристи, інтуїтивісти, байдужі [3, 196].

Якщо правильно знайти свій індивідуальний стиль, то педагогічна діяльність буде ефективною і приносить задоволення всім її суб'єктам. Саме тому індивідуальний стиль педагогічної діяльності розглядаємо як важливу характеристику, що відображає професійну зрілість і компетентність педагога, рівень його майстерності й творчості. У цьому

контексті незаперечним є таке висловлення О. Пехоти: «Професійна підготовка майбутнього педагога повинна здійснюватись не як спрямований зовні потік стимулів-подразників дидактичного характеру для формування адекватної поведінки, а як актуалізація потенційних професійних можливостей особистості і розвиток їх до рівня зрілості. Це забезпечується здебільшого ростом «зсередини» [9, 111].

Цілеспрямована робота з формування індивідуального методичного стилю студентів проводилася переважно під час проведення лабораторних занять з методики навчання біології, а також з інших дисциплін («Методика позакласної роботи з біології», «Інноваційні технології в біологічній освіті» та ін.) Погоджуємося з науковцями А. Бойко, М. Гриньовою та Н. Дем'яненко в тому, що варіативність змісту і методів занять «...допоможе максимально індивідуалізувати можливості кожного майбутнього педагога [1, 103]. Варіативність занять передбачає пристосування змісту і процесу навчання до можливостей певного студента. Таке індивідуально-особистісне навчання, як свідчать автори вказаного дослідження, потрібно розпочинати з вивчення індивідуальних відмінностей майбутнього вчителя, щоб визначити основні типи ставлення студентів до педагогічної діяльності [1].

Під час проведення лабораторних занять перевага надавалася інтерактивному навчанню, суть якого полягала в тому, що навчальний процес відбувався за умови постійної активної взаємодії всіх студентів. У результаті такої діяльності створювалася атмосфера взаємодії та співробітництва. Організація інтерактивного навчання передбачала використання рольових ігор, моделювання життєвих ситуацій, постановку проблемних питань, проведення мозкового штурму, тренінгів тощо. Під час інтерактивного навчання студенти вчаться критично міркувати, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими тощо.

Майбутнім педагогам пропонувалися особистісно орієнтовані завдання, у процесі виконання яких вони демонстрували власні педагогічні погляди й переконання, своє ставлення до педагогічної діяльності і викладання біології зокрема. Студенти проводили фрагменти уроків, позакласних занять, обговорювали методичні статті, опубліковані у журналах «Біологія і хімія в школі», «Биология в школе», газетах «Хімія. Біологія» (видавництво «Шкільний світ») та «Біологія» (видавнича група «Основа»), дискутували про найбільш ефективні методи і прийоми викладання певної теми у класах різних профілів навчання

(хіміко-біологічного, філологічного, фізико-математичного та ін.), аналізували методичні досягнення своїх колег, проводили самоаналіз власних розробок. Проте у межах проведеного дослідження було важливим не тільки засвоїти методичні знання, а й сформувати в майбутніх вчителів уміння виявити себе як особистість, як педагога, якого б позитивно сприймали учні, поважали і прислухалися до його думки.

Отже, з метою формування індивідуального методичного стилю кожного студента під час лабораторних занять з методики навчання біології була створена творча атмосфера, що дало змогу студентам проявити ініціативу та самостійність, висловити свої міркування з певної проблеми, запропонувати власний варіант її вирішення. Ефективним було створення власних «методичних скарбничок», портфоліо майбутнього вчителя, що забезпечує більше можливостей для розкриття педагогічних здібностей студентів, їхнього індивідуального методичного стилю. Майбутні вчителі розробляли авторські програми, розділи підручників, творчі запитання та завдання, конспекти нестандартних уроків і наочні посібники до них, методичні вказівки тощо. Це створювало умови не лише для кращого вивчення студентів викладачем, але й для усвідомлення ними власної індивідуальності й неповторності у розв'язанні професійних завдань.

Актуальною в руслі пропонованого дослідження є думка О. Мешка та Г. Мешко про те, що увагу майбутніх вчителів необхідно звертати на можливість вироблення і педагогічно доцільного (позитивного), і педагогічно недоцільного (негативного) індивідуального стилю спілкування, формування псевдостилу [7, 53]. Як зазначають автори, псевдостиль проявляється у помилкових і хибних індивідуальних прийомах і способах взаємодії, не забезпечує високих результатів діяльності, затримує розвиток здібностей педагога, його майстерності. Псевдостиль може сформуватися по-різному: на основі незнання справжніх прийомів і способів спілкування, незнання своїх особливостей або невміння на них спиратися, через наслідування «зразків» товаришів, вчителів, викладачів, у яких інші типологічні властивості тощо. Підтримуємо погляд згаданих науковців про те, що формування псевдостилу небезпечне тим, що студент, який виробив такий стиль, закріплює його, а процес переробки завжди набагато складніший і важчий. Тому доцільним є аналіз із студентами конкретних ситуацій з життя школи, діяльності молодих вчителів. Це сприяє переконанню майбутніх педагогів у необхідності

цілеспрямованого формування в себе такого стилю, який найбільше відповідав би їхній індивідуальності і виключав наслідування і механічне копіювання якогось певного зразка, досвіду передових вчителів [7, 53].

Проте насправді можемо говорити про формування індивідуального методичного стилю майбутніх педагогів лише у безпосередній практичній діяльності. Як стверджує М. Криловець, під час навчально-методичної практики в безпосередньому контакті із дітьми студент перевіряє свої професійно-педагогічні знання і здібності, розвиває їх під керівництвом методиста і педагогічного колективу школи, виробляє свій стиль викладання та спілкування із дітьми. Саме тут, у процесі педагогічної роботи, практикант перевіряє ефективність застосування на уроці тих чи інших методів навчання, тієї чи іншої організації навчальної діяльності учнів, способів розвитку їх інтересу до предмета і багато іншого [4, 353].

Відтак, погоджуємося з М. Чобітьком, що «одне з головних завдань професійно-педагогічної підготовки вчителя полягає у розвитку в студентів зацікавленості й потреби в постійному самовдосконаленні як неодмінній якості педагога, що зумовлює дальше становлення їх як професіоналів, спроможних до проектування й реалізації, корекції й розвитку власної діяльності та діяльності інших, що вміють працювати з учасниками освітнього процесу будь-якого віку й будь-якого соціально-психологічного статусу...» [12, 57]. Інакше кажучи, кожен студент вищого педагогічного навчального закладу має не лише вільно оперувати методичними знаннями, але й постійно працювати над самопізнанням і самовдосконаленням, набувати методичного досвіду, створювати власний методичний імідж.

Як зазначає М. Євтух, «розкриваючи основні напрями діяльності вчителя, відображаючи її індивідуальний стиль, педагогічний імідж перетворюється в надійний механізм професійного самовдосконалення і вимагає від вчителя дбайливого ставлення до власної особистості як до інструменту професійної діяльності, творчого пошуку, духовного зростання, естетичної виразності педагогічної взаємодії» [2, 174].

Крім того, необхідно зазначити, що формувати індивідуальний методичний стиль майбутнього вчителя може лише досвідчений, глибоко ерудований, творчий викладач з високою методичною культурою, який своїм прикладом показує, як втілювати в навчальному процесі сучасні тенденції педагогічної теорії і практики, навчає на власних науково-методичних досягненнях, реалізовує прогресивні наукові ідеї та

погляди, зважаючи при цьому й на особисту думку студентів, заохочуючи їх до саморозвитку і самовдосконалення.

**Висновки.** Визначальною рисою оновлення методичної підготовки майбутніх фахівців є особистісно орієнтована освіта, спрямована на індивідуальний професійний розвиток особистості, що сприяє формуванню власного методичного стилю. Індивідуалізація методичної підготовки майбутніх педагогів передбачає варіативність змісту і методів проведення занять, урахування індивідуальних можливостей кожного студента, використання особистісно орієнтованих завдань для розкриття потенційних професійних можливостей, розвитку творчих здібностей, вироблення індивідуального «методичного почерку» майбутніх фахівців.

Отже, можна зробити висновок, що проблема методичної підготовки майбутніх вчителів біології потребує раціонального поєднання теоретичних знань з методики навчання біології та уміння розв'язувати практичні завдання і повинна бути спрямована на формування високого професіоналізму майбутніх фахівців, індивідуального методичного стилю, готовності творчо працювати в різних типах загальноосвітніх навчальних закладів, прагнення до постійного самовдосконалення.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні системи методичної підготовки майбутніх вчителів біології з урахуванням особистісно орієнтованого підходу; оновленні змісту, форм і методів викладання дисципліни «методика навчання біології» та ін.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко А. М. Варіативність занять у педвузі / А. М. Бойко, М. В. Гриньова, Н. М. Дем'яненко // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С. 102–109.
2. Євтух М. Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя / М. Б. Євтух // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі : зб. наук. праць. – Рівне : Волинські обереги, 2002. – С. 170–175.
3. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – [3-е изд., испр.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 208 с.
4. Криловець М. Г. Система методичної підготовки майбутніх учителів географії : дис ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Криловець Микола Григорович. – К., 2009. – 482 с.
5. Макарова Л. Н. Теоретические основы развития индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя высшей школы : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01; 13.00.08 / Макарова Людмила Николаевна. – Белгород, 2000. – 482 с.
6. Методика навчання біології: програма навч. курсу для студ. вищ. пед. закл. освіти / І. В. Мороз, А. В. Степанюк, Н. Й. Міщук, Г. Я. Жирська та ін. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 35 с.
7. Мешко Г. М. Індивідуальний стиль спілкування як показник професійної майстерності педагога / Г. М. Мешко, О. І. Мешко // Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в Європейський освітній простір: матеріали регіонального науково-практичного семінару, 22–23 травня 2007 р. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – С. 51–54.
8. Новый словарь иностранных слов / [Л. І. Шевченко, О. І. Ніка, О. І. Хом'як,

А. А. Дем'янюк] ; за ред. Л. І. Шевченко. – К. : АРІЙ, 2008. – 672 с.

9. Пехота О. М. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя / О. М. Пехота // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С. 106–113.

10. Побірченко Н. С. Розвиток творчої індивідуальності студентів у процесі підготовки до педагогічної діяльності / Н. С. Побірченко // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 4. – С. 81–88.

11. Слепичева О. А. Индивидуальный стиль деятельности учителя и его влияние на эмоциональное состояние и личностные качества младшего школьника : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Слепичева Ольга Анатольевна. – Благовещенск, 2003. – 173 с.

12. Чобітько М. Г. Самовдосконалення студентів – майбутніх учителів – у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки / М. Г. Чобітько // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С. 57–69.

## РЕЗЮМЕ

**Н. Б. Грицай.** Формирование индивидуального методического стиля в процессе личностно ориентированной профессиональной подготовки будущих учителей биологии.

*В статье рассматривается проблема формирования индивидуального методического стиля будущих учителей биологии. Раскрыта сущность понятия «индивидуальный стиль», обозначены особенности его выработки у студентов во время изучения дисциплины «Методика обучения биологии». Определены факторы, которые влияют на формирование индивидуального стиля деятельности педагога.*

**Ключевые слова:** методика обучения биологии, профессиональная подготовка, методическая подготовка, методические знания, методические умения, методическая культура, индивидуальный стиль, индивидуальный методический стиль.

## SUMMARY

**N. Grytsai.** Formation of the individual methodic style in the process of the personnel oriented professional training of the future teachers of biology.

*The article deals with the individual methodic style of future teachers of biology formation. The meaning of the notion «Individual style» is analyzed, the peculiarities of its forming by the students during the studying of the discipline «Methods of biology studying» are shown, the reasons that influence on forming of individual style of the teacher's activity are characterized.*

**Key words:** methods of biology studying, professional training, methodic training, methodic knowledges, methodic skills, methodic culture, individual style, individual methodic style.

УДК 371.72:17.022–057.876

**О. О. Єжова**

Сумський державний педагогічний  
університет ім. А. С. Макаренка

## ОСОБЛИВОСТІ ІЄРАХІЇ ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*У статті проаналізовано результати дослідження життєвих цінностей в учнів загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів, студентів вищих навчальних закладів. Визначено особливості ієрахії життєвих цінностей учнів професійно-технічних навчальних закладів, які обґрунтовують необхідність здоров'яспрямованої діяльності у професійно-технічних навчальних закладах.*

**Ключові слова:** цінність, система життєвих цінностей, здоров'я, учні професійно-технічних навчальних закладів.

**Постановка проблеми.** Трансформації в політичній, економічній, культурній та духовній сферах нашого суспільства викликають зміни в психології, свідомості, поведінці, потребах та системі життєвих цінностей

людини. Радикальні зміни в житті суспільства завжди супроводжуються переоцінкою цінностей, що веде до зміни світогляду [4]. Найбільш інтенсивно ці процеси відбуваються у молодого покоління. Проблема життєвих цінностей у сучасних соціально-економічних умовах набуває гострого звучання, тому і виникає необхідність у вивченні ієрархії життєвих цінностей у різних прошарків суспільства. Дослідження системи цінностей у дітей, підлітків і молоді допомагає більш точно спрямовувати виховання підростаючого покоління відповідно до потреб і вимог суспільства та підбирати для цього дієві засоби. Низький рівень здоров'я учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), поширеність випадків невідповідності їх здоровому способу життя вимагає систематичної здоров'яспрямованої діяльності у ПТНЗ для формування ціннісного ставлення до здоров'я, здорового способу життя учнів. Тому виникає потреба в уточненні місця здоров'я в системі цінностей учнів ПТНЗ.

**Аналіз актуальних досліджень.** Останнім часом більшість науковців схиляються до визначення сутності виховання як виховання системи цінностей, причому не просто шляхом інформування та оволодіння певними вміннями і навичками, по суті «нав'язуванням» системи цінностей, а шляхом залучення вихованців до системи цінностей вихователя, до системи життєвих, загальнонаціональних, всесвітніх цінностей людства (І. Бех, М. Каган, В. Кремень, В. Оржеховська, О. Савченко, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, Н. Щуркова та ін.). У педагогічних дослідженнях найчастіше послуговуються психологічним трактуванням сутності цінності. Під «цінностями» розуміють елементи морально-духовного виховання, загальної культури людини, які визначають її ставлення до суспільства, довкілля, інших людей, самої себе. Більшість вітчизняних учених вважають, що саме цінності мають визначати зміст виховання, зміст освіти, а стратегія і методи ставлять за мету сформувати у дітей, підлітків та молоді систему прийнятих цінностей. На думку І. Бека, теорія виховання, теорія духовно-морального розвитку людини має спиратися на такі фундаментальні особистісні ціннісні домінанти, як духовна свобода, культура гідності, моральна раціональність та альтруїзм [3]; треба, щоб освітній процес будувався не тільки на науковому осмисленні дійсності, а й на духовних, моральних і культурних цінностях українського народу і всього людства [6]. Тільки зав цієї умови можливе досягнення провідної мети сучасного освітнього процесу: формування громадянина,



патріота; інтелектуально розвиненої, духовно і морально зрілої особистості, готової протистояти викликам глобалізації життя.

Таким чином, для поширення і ствердження демократичних принципів, забезпечення прав і свободи людини у країні, відповідності розвитку суспільства й освіти професійно-технічна освіта має забезпечити формування особистості на основі визнаних загальнолюдських цінностей. Дослідження системи життєвих цінностей учнівської та студентської молоді свідчать про пріоритет особистісних цінностей [1; 7; 8], але відсутні дані щодо особливостей ціннісної ієрархії в учнів професійно-технічних навчальних закладів.

**Мета статті** – виявити особливості ієрархії системи життєвих цінностей учнів професійно-технічних навчальних закладів порівняно з учнями загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) та студентами вищих навчальних закладів (ВНЗ); з'ясувати місце здоров'я серед життєвих цінностей молоді.

**Виклад основного матеріалу.** Система життєвих цінностей особистості з віком змінюється. Отже, у межах нашого дослідження важливим є з'ясування залежності місця здоров'я від віку в системі життєвих цінностей. За отриманими експериментальними даними дозволяють це зробити математичні методи, а саме регресійний аналіз [2]. Ми поставили завдання: знайти залежність місця здоров'я від віку в системі життєвих цінностей у дітей, підлітків та молоді (осіб 12–20 років). Обраний віковий діапазон пояснюється необхідністю включення 15–17-річного віку (переважного віку учнівської молоді ПТНЗ) у розрахунки та порівнянням зміни чи стабільності пріоритету цінності здоров'я протягом  $\pm 3$ -х років. Виходячи з виду графічного зображення нелінійної залежності рангу здоров'я від віку, була обрана модель у вигляді полінома, рівняння регресії вигляду  $y = a + bx + cx^2$  (рис. 1). Для наших експериментальних досліджень за допомогою пакета STATISTICA 6.0 був виконаний розрахунок параметрів моделі залежності рангу здоров'я від віку в системі життєвих цінностей людини в діапазоні 12–20 років.

Модель має такий вигляд:  $y = -12,12 + 1,70 \cdot x - 0,05 \cdot x^2$ ,

де  $x$  – вік.

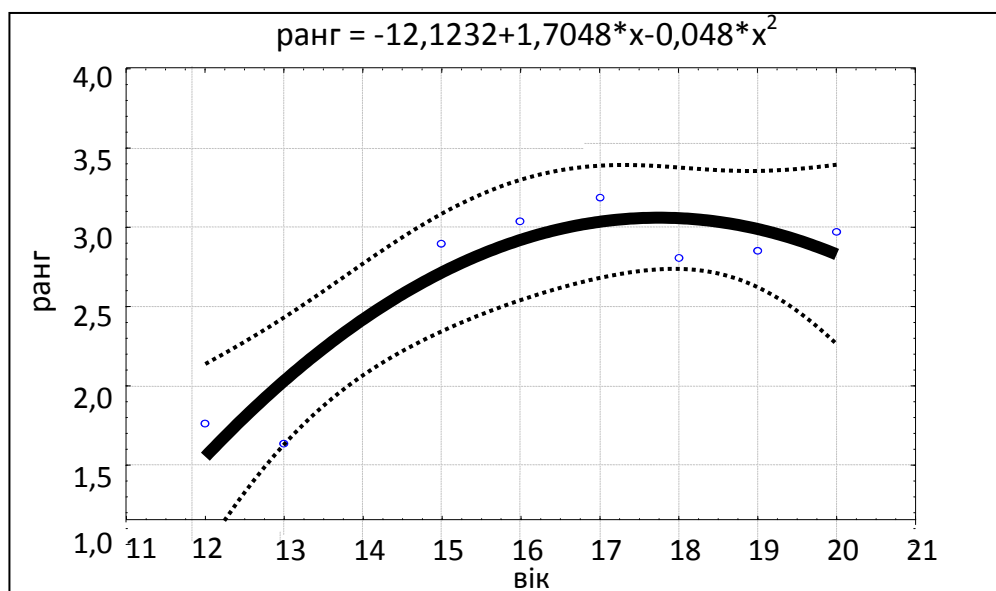


Рис. 1. Залежність рангу здоров'я від віку в системі життєвих цінностей людини

Також знайдено значення віку, за якого функція набуває максимального значення, а саме  $x = 17,7$ . Тобто у віці 18 років здоров'я має меншу цінність, ніж в інші вікові періоди. Серед досліджуваного вікового діапазону здоров'я має найбільшу цінність у віці 11–12 років, що ми пояснюємо впливом сімейного і шкільного виховання. Потім значення здоров'я з віком зменшується: підлітковий вік характеризується становленням особистості, процесами самоствердження, посиленням впливу соціального оточення, статевим дозріванням, яке суттєво впливає на психічні і фізіологічні процеси організму, тому віддається перевага іншим життєвим цінностям. Після 18 років здоров'я як цінність знову набуває свого провідного значення. Отже, знайдена залежність цінності здоров'я від віку свідчить про необхідність залучення учнівської молоді 15–17-річного віку до цінності здоров'я. У зв'язку з тим, що цінність проявляється у ціннісному ставленні, треба говорити про необхідність формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Визначення термінальних життєвих цінностей проводили за методикою М. Рокіча серед учнів ЗНЗ і ПТНЗ, студентів ВНЗ (загальна кількість обстежених – 951, вік 14–20 років). З метою аналізу отриманих даних основна увага приділялась цінностям, які посіли три перші і три останніх місць у запропонованому переліку. Анкетування виявило, що молодь віддає перевагу особистісним цінностям: здоров'ю (перше місце), щасливому сімейному (друге місце) та матеріально забезпеченому життю (третє місце) (табл. 1). Цінність «здоров'я» на перше місце поставили 48,66% осіб від загальної кількості обстежених, на друге місце – 14,17%, на

третє – 8,82%. Але 1,07% молоді відвели здоров'ю останнє місце. У цілому на три останні місця в системі життєвих цінностей молодь розмістила «розваги», «щастя інших» і «творчість».

Таблиця 1

**Ієрархія життєвих цінностей осіб 14–20 років**

Термінальні цінності	всі n=951		Хлопці n=481		Дівчата n=470	
	Місце	Ранг	Місце	Ранг	Місце	Ранг
Здоров'я	1	2,747	1	2,810	1	2,671
Щасливе сімейне життя	2	4,427	2	4,582	2	4,241
Матеріальна забезпеченість	3	5,059	3	5,204	3	4,886
Кохання	4	5,536	5	5,492	4	5,590
Вірні друзі	5	5,567	4	5,443	5	5,717
Свобода	6	6,366	6	5,940	8	6,876
Впевненість у собі	7	6,436	9	6,755	6	6,052
Повага оточуючих	8	6,640	8	6,652	7	6,625
Цікава робота	9	6,816	7	6,427	9	7,283
Щастя інших	10	8,794	11	8,897	10	8,671
Розваги	11	8,830	10	8,190	11	9,414
Творчість	12	9,492	12	9,557	12	9,596

Порівняно з учнями загальноосвітніх навчальних закладів і студентами першого курсу ВНЗ учні професійно-технічних навчальних закладів мають певні особливості в ієрархії життєвих цінностей, за винятком перших двох цінностей: здоров'я та щасливого сімейного життя (табл. 2). Кохання, вірних друзів, цікаву роботу, впевненість у собі за середнім рангом цінності учнівська молодь ПТНЗ цінує вище, ніж школярі і студенти. Цікава робота серед учнів професійно-технічних навчальних закладів посідає шосте місце, а серед школярів і студентів – тільки дев'яте. На наш погляд, це пояснюється професійним самовизначенням учнівської молоді ПТНЗ. Водночас свобода для учнів ПТНЗ не становить значної цінності і за рангом, і за місцем розташування в системі цінностей (дев'яте місце). За середнім значенням рангу «розваги» цікавлять молодь ПТНЗ дещо більше, ніж учнів ЗНЗ і студентів.

Таблиця 2

**Порівняльна характеристика ієрархії життєвих цінностей учнів ЗНЗ, ПТНЗ і студентів ВНЗ**

Термінальні цінності	всі		Школярі		Учні ПТНЗ		Студенти	
	Місце	Ранг	Місце	Ранг	Місце	Ранг	Місце	Ранг
Здоров'я	1	2,747	1	2,297	1	3,214	1	2,288
Щасливе сімейне життя	2	4,427	2	4,464	2	4,377	2	4,500
Кохання	3	5,059	3	5,134	3	4,940	4	5,269
Матеріальна забезпеченість	4	5,536	6	6,569	4	5,036	3	4,760
Вірні друзі	5	5,567	4	5,753	5	5,325	5	5,913
Свобода	6	6,366	5	6,071	9	6,605	7	6,279

Впевненість у собі	7	6,436	8	6,845	7	6,208	6	6,221
Повага оточуючих	8	6,640	7	6,724	8	6,596	8	6,587
Цікава робота	9	6,816	9	7,690	6	6,105	9	7,077
Щастя інших	10	8,794	10	8,385	11	8,693	12	10,058
Розваги	11	8,830	11	8,954	10	8,642	10	9,144
Творчість	12	9,492	12	8,979	12	9,798	11	9,692

Отримані дані в основному збігаються з результатами аналогічних досліджень, наведених у літературі. У працях російських дослідників показано що основними життєвими цінностями сучасної молоді виступають сім'я, друзі та здоров'я, потім називаються цікава робота та гроші [7; 8].

Необхідно зазначити, що за останні 30–40 років відбулися певні зміни в ієрархії життєвих цінностей учнівської молоді. У 60–70-х роках двадцятого сторіччя до першої трійки цінностей, крім здоров'я, входили мир у світі, цікава робота (не менше 2/3 досліджуваних ставили її на перше місце) [7].

Аналіз експериментальних даних свідчить про те, що рангове місце здоров'я в системі життєвих цінностей залежить не тільки від віку, але і від статі та рівня освіти. Так, учнівська молодь ПТНЗ здоров'ю надає 3–4 ранг (у середньому 3,21) у системі життєвих цінностей, учні загальноосвітніх навчальних закладів та студенти вищих навчальних закладів – 2–3 (у середньому 2,3). Дослідження цінності здоров'я серед учнів ПТНЗ виявило певні відмінності його рангового місця залежно від профілю та курсу навчання. Найбільшу цінність здоров'я становить для майбутніх кваліфікованих робітників у галузі будівництва (середній ранг здоров'я – 2,53), найменшу – у сфері послуг (середній ранг здоров'я – 3,35). Уважаємо закономірним те, що першокурсники професійно-технічних навчальних закладів цінують здоров'я менше, ніж учні третіх курсів. Ми пояснюємо це як віковими особливостями учнів, так і впливом освітньої діяльності, що проводиться у професійно-технічних навчальних закладах.

Слід наголосити на тому, що метод ранжування, що застосовується під час визначення термінальних життєвих цінностей, не відображає тих зв'язків, які існують у системі цінностей людини. Тому для виявлення можливих зв'язків між життєвими цінностями ми застосували кластерний аналіз, який дозволяє встановити детальну структуру та профіль життєвих цінностей людини.

Типологію цінностей за їх місцем у статусно-ієрархічній структурі ціннісної свідомості учнівської та студентської молоді проводили відповідно до класифікації, що запропонована групою російських

соціологів [5]. За цією типологією вчені виділяють:

- цінності найвищого статусу – «ядро»;
- цінності середнього статусу – «структурний резерв»;
- цінності статусу нижче середнього – «периферія»;
- цінності найнижчого статусу – «хвіст» [5].

У наших дослідженнях, як і в деяких соціологічних дослідженнях [5; 7; 8], відзначена перевага особистісних цінностей, але, як свідчать результати кластерного аналізу експериментальних даних, залежно від віку, статі та рівня освіти життєві цінності мають особливі зв'язки між собою, які більш глибоко відображають ціннісну ієрархічну структуру, на відміну від ранжування за методикою М. Рокіча (табл. 3).

Таблиця 3

### Ієрархічна структура життєвих цінностей учнів ЗНЗ, ПТНЗ, студентів ВНЗ

Групи учнів	Статусно-ієрархічна структура ціннісної свідомості			
	«Ядро»	«Резерв»	«Периферія»	«Хвіст»
Учні ЗНЗ	повага друзі	розваги цікава робота матеріальна забезпеченість творчість	сімейне життя кохання	свобода щастя інших здоров'я впевненість
Учні ПТНЗ	сімейне життя здоров'я кохання матеріальна забезпеченість	впевненість повага свобода друзі	цікава робота	щастя інших творчість розваги
Студенти ВНЗ	повага друзі цікава робота	сімейне життя матеріальна забезпеченість кохання свобода	впевненість здоров'я	щастя інших творчість розваги

Необхідно зазначити, що в учнівській молоді професійно-технічних навчальних закладів ціннісне ядро налічує більший перелік цінностей, ніж в учнів ЗНЗ та студентів ВНЗ: до ціннісного «ядра» учнів ПТНЗ відносяться сімейне життя і здоров'я та кохання і матеріально забезпечене життя (табл. 3, рис. 2). Здоров'я розглядається учнями ПТНЗ як природний ресурс, необхідний для створення сім'ї та її матеріального забезпечення. Після закінчення навчання більшість учнів створить власні сім'ї. Водночас заради матеріально забезпеченого життя учні ПТНЗ готові працювати та діяти на шкоду власному здоров'ю.

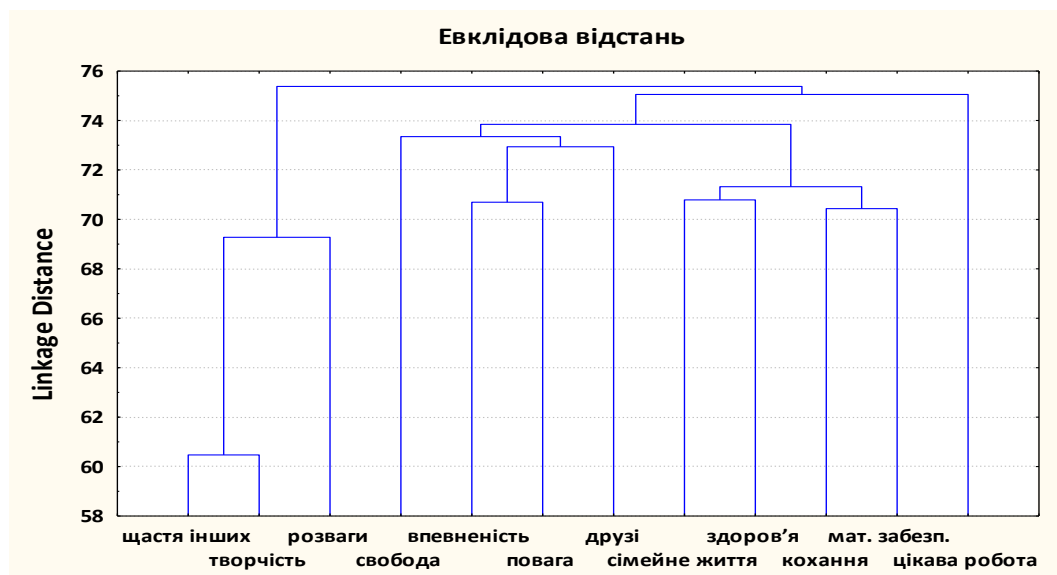


Рис. 2. Результати кластерного аналізу життєвих цінностей учнівської молоді ПТНЗ

До структурного резерву учнів ПТНЗ входять впевненість, повага, свобода і друзі. Середній статус цих цінностей свідчить про потужну соціалізацію учнів ПТНЗ, про ціннісні конфлікти – як внутрішні, так і міжособистісні, що відбуваються і в межах цінностей структурного резерву, і з цінностями ядра та периферії. В учнівської молоді ПТНЗ до «хвоста» ціннісної структури відносяться життєві цінності: щастя інших, творчість і розваги. Цінність «цікава робота» посідає уособлене місце на периферії ціннісної ієрархії: вона поєднує ціннісне ядро та структурний резерв. Це, можливо, пояснюється тим, що робота розглядається учнями ПТНЗ, на відміну від студентів ВНЗ, як чинник і ресурс, необхідний для досягнення провідних життєвих цінностей. Якщо учням ПТНЗ запропонувати обрати цікаву роботу чи роботу, що добре оплачується, то вони оберуть роботу, яка дасть більший матеріальний зиск. Водночас необхідно відзначити, що цінності периферії найбільш рухливі, тому під час створення умов навчання, які формують інтерес, захоплення обраною професією, цінність «цікава робота» має змогу швидко перейти до структурного резерву або ядра. Здоров'я ж розглядається учнями ПТНЗ переважно у контексті створення сім'ї.

Ціннісне ядро учнів загальноосвітніх навчальних закладів утворюють такі цінності, як повага і друзі (табл. 3, рис. 3); студентів вищих навчальних закладів – повага і друзі, цікава робота (табл. 3, рис. 4). Отже, учні ЗНЗ, як і студенти, віддають перевагу повазі та вірним друзям, тоді як учні ПТНЗ більше цінують особистісні цінності дорослого життя, що свідчить про їх ранню соціалізацію.

До структурного резерву учнів ЗНЗ відносяться розваги, цікава робота, матеріально забезпечене життя і творчість. Ще відбуваються гострі конфлікти між розвагами та роботою, які вже не спостерігаються в учнівської молоді ПТНЗ. Учні ЗНЗ розуміють, що матеріальне забезпечення залежить від роботи, у них також присутній інтерес до творчості (як у роботі, так і в розвагах). Найбільш рухлива частина цінностей – периферія – в учнів ЗНЗ містить сімейне життя і кохання, що свідчить, з одного боку, про неважливість цих цінностей під час навчання у ЗНЗ, а з другого боку, про готовність переміщення цих цінностей до структурного резерву.

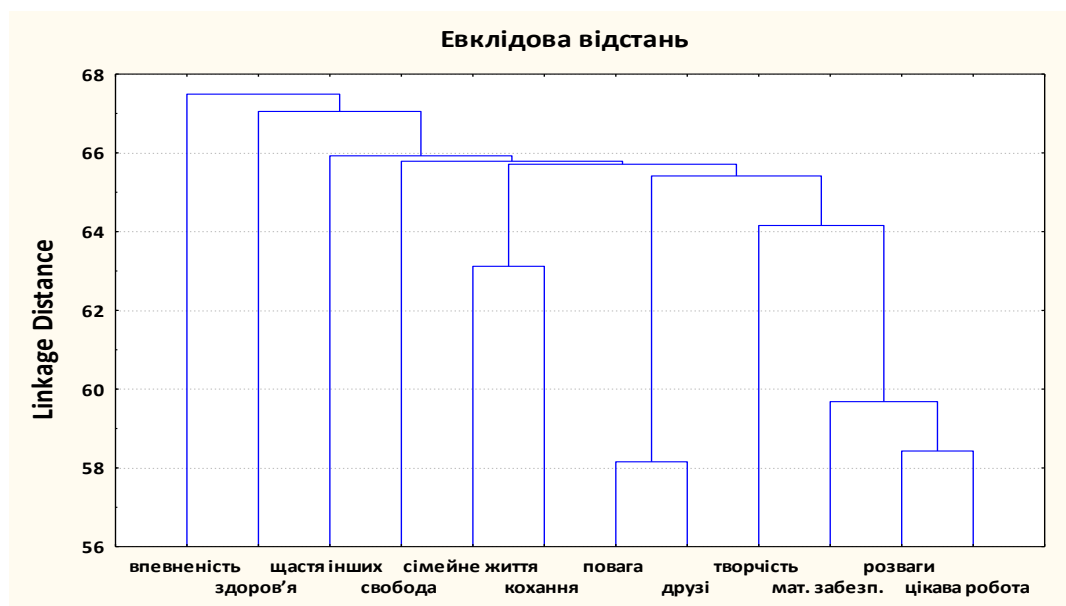


Рис. 3. Взаємозв'язки життєвих цінностей учнів ЗНЗ

У студентів ВНЗ до структурного резерву цінностей відносяться: сімейне життя, матеріально забезпечене життя, кохання і свобода. На підставі аналізу структурного резерву студентів можна говорити про ознаки подовженого періоду дорослішання, на відміну від учнів ПТНЗ. Конфліктність між коханням і матеріально забезпеченим та сімейним життям, що спостерігається в ієрархічній структурі цінностей студентів, свідчить про віддалення терміну створення власної сім'ї. На даний момент головним студенти вважають пошук цікавої роботи, яка до того ж і добре оплачується.

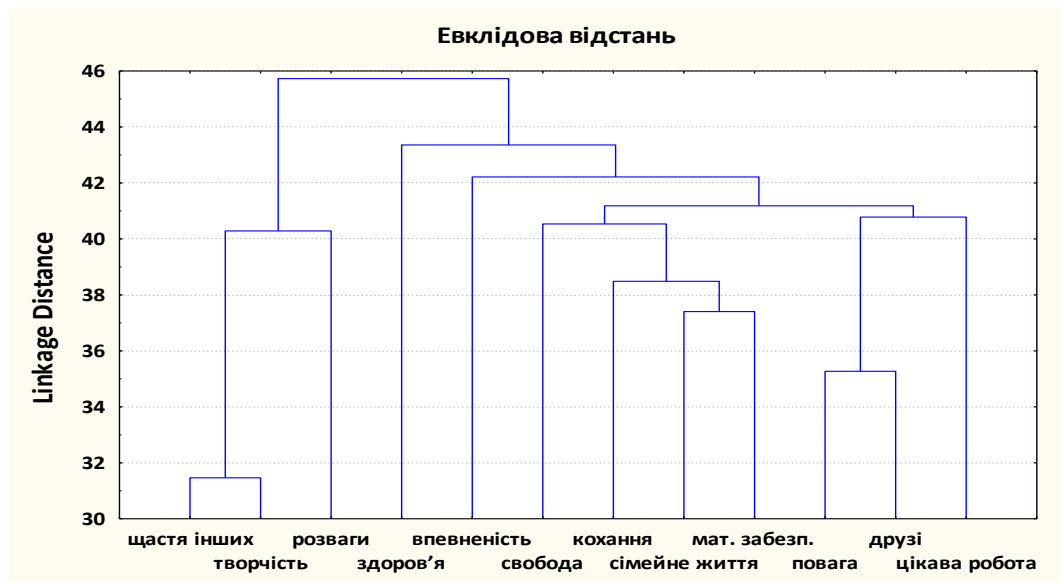


Рис. 4. Кластерний аналіз життєвих цінностей студентів вищих навчальних закладів

За результатами кластерного аналізу у всіх досліджуваних групах до «хвоста» ціннісної свідомості відноситься така цінність, як «щастя інших», що свідчить про беззаперечну перевагу особистісних цінностей. Необхідно відзначити, що «хвіст» учнів ПТНЗ та студентів ВНЗ містить однакові цінності. Крім «щастя інших», сюди відносяться такі цінності, як «творчість» і «розваги». В учнів ЗНЗ до «хвоста» відноситься цінність «здоров'я», що свідчить про відмінність результатів у визначенні життєвих цінностей за ранжуванням та кластерним аналізом. Цю відмінність результатів ми пояснюємо декларативністю цінності здоров'я в учнів ЗНЗ, що, у свою чергу, свідчить про необхідність формування ціннісного ставлення до здоров'я у школярів.

Отже, застосування кластерного аналізу для визначення структурної ієрархії життєвих цінностей виявило відмінності у ціннісних структурах учнів ЗНЗ, ПТНЗ і студентів ВНЗ, що свідчать про більш ранню соціалізацію і дорослішання учнів ПТНЗ, на відміну від учнів ЗНЗ та студентів.

**Висновки.** Особливостями ієрархії життєвих цінностей учнів ПТНЗ вважаємо: сформованість «ядра» ціннісної структури, чітке виокремлення провідних цінностей; знаходження у структурному резерві (ціннісній конфліктній зоні) цінностей, які забезпечують соціалізацію особистості; уособлене місце на периферії ціннісної ієрархії цінності «цікава робота», яка поєднує ціннісне ядро та структурний резерв; розгляд здоров'я тільки як умови, що необхідна для створення сім'ї. Дослідження ціннісного ядра і структурного резерву життєвих цінностей учнів професійно-технічних



навчальних закладів пояснюють певні особливості їх поведінки та вказують на необхідність урахування цих особливостей під час організації навчально-виховного процесу. У 15–18-річному віці здоров'я має найменшу цінність для особистості, ніж в інші вікові періоди. Цей висновок та аналіз ієрархії життєвих цінностей учнів ПТНЗ свідчить про необхідність посилення здоров'яспрямованої діяльності у професійно-технічних навчальних закладах і забезпечення цілісної та системної роботи з формування ціннісного ставлення до здоров'я у підлітків та молоді в системі освіти у цілому.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Аза Л. А. Ценностные ориентации рабочей молодежи / Аза Л. А., Поддубный В. А., Ручка А. А. – К. : Наук. думка, 1978. – 203 с.
2. Антомонов М. Ю. Математическая обработка и анализ медико-биологических данных / М. Ю. Антомонов. – К. : Фірма малого друку, 2006. – 558 с.
3. Бех І. Д. Ціннісні наголоси у сучасному вихованні / І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський, 2007. – Вип. 10. – Т. 1. – С. 7–15.
4. Вишневський О. Природа цінностей виховання / О. Вишневський. // Педагогічна думка. – 2006. – № 2. – С. 11–22.
5. Лапин Н. И. Модернизация базовых ценностей россиян / Н. И. Лапин // Социологические исследования. – 1996. – № 5. – С. 3–23.
6. Основні орієнтири виховання учнів 1–12 класів ЗНЗ України МОН України від 17.12.2007, програма № 1133 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average>.
7. Семенов В. Е. Ценностные ориентации современной молодежи / В. Е. Семенов // Социологические исследования. – 2007. – № 4. – С. 37–43.
8. Цветкова И. В. Здоровье как жизненная ценность подростков / И. В. Цветкова // Социологические исследования. – 2005. – № 11. – С. 105–109.

### РЕЗЮМЕ

**О. А. Ежова.** Особенности иерархии жизненных ценностей учащихся профессионально-технических учебных учреждений.

*В статье проанализировано результаты исследования жизненных ценностей у учащихся общеобразовательных и профессионально-технических учебных учреждений, студентов высших учебных заведений. Выявлены особенности иерархии жизненных ценностей учащихся профессионально-технических учебных учреждений, доказывающие необходимость здоровьенаправленной деятельности в профессионально-технических учебных учреждениях.*

**Ключевые слова:** ценность, система жизненных ценностей, здоровье, учащиеся профессионально-технических учебных учреждений.

### SUMMARY

**O. Yezhova.** Features of the hierarchy of life values of students of vocational educational establishments.

*In article results of ascertaining experiment with research of live values of the students of general educational institutions, vocational educational establishments and university students are submitted. The major features of the hierarchy of life values of the students vocational educational establishments.*

**Key words:** value, system of life values, health, students of vocational educational establishments.

**О. А. Зимовець**  
Житомирський державний  
університет ім. Івана Франка

## **МІСЦЕ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН**

*У статті розглянуто підходи до визначення поняття «ІКТ», проаналізовано засоби ІКТ, які найбільш доцільно застосовувати у професійній діяльності вчителя гуманітарних дисциплін, уточнено склад професійних умінь, необхідних і достатніх для майбутніх учителів-гуманітаріїв у процесі застосування ІКТ.*

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, вчителі гуманітарних дисциплін, професійні вміння.

**Постановка проблеми.** Інформаційне суспільство, за процесом становлення якого ми сьогодні маємо можливість спостерігати, ставить нові вимоги до сучасного вчителя, його професійних умінь та особистих якостей. Збільшення обсягу інформації, до якої і вчитель, і учні можуть отримати доступ, та поява нових засобів обробки цієї інформації, з одного боку, сприяє оптимізації процесу навчання, а з другого – вимагає як від учителів, так і від учнів відповідних умінь роботи з цими засобами. Крім того, інформаційне суспільство є інноваційним за своєю сутністю, тому сучасний учитель повинен бути готовим до освоювання нових технологій та мати інноваційний склад мислення. Ці вимоги повною мірою стосуються і до вчителя-гуманітарія, одне з ключових завдань якого полягає у формуванні особистості учня, його культури, світогляду, здатності взаємодії з іншими людьми, розкритті його творчого потенціалу, що, у свою чергу, неможливо без володіння вчителем уміннями використовувати сучасні засоби навчання, у тому числі інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Тому однією з актуальних проблем педагогічної освіти на даному етапі є формування професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін (ГД), необхідних для їх професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналізу дидактичних можливостей ІКТ та шляхів їх упровадження в навчальний процес присвячені праці таких вітчизняних та зарубіжних учених, як: С. Гутман, М. І. Жалдак, Д. Кендау, В. Я. Ляудіс, Ю. І. Машбиць, Н. В. Морзе, Є. С. Полат, І. В. Роберт та ін. Визначення складу професійно-педагогічних умінь майбутніх учителів висвітлено у працях О. А. Абдуліної, О. А. Дубасенюк, Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової, В. О. Сластьоніна тощо. Визначенню ролі інформаційних технологій у професійній діяльності вчителя-гуманітарія, формуванню його інформаційної культури та готовності до використання засобів ІКТ

приділяли увагу Р. С. Гурін, Г. А. Дегтярьова, О. П. Значенко, Л. І. Морська, Л. Ф. Панченко та ін. Проте можна констатувати, що на сьогодні нам невідомі завершені дослідження, пов'язані зі створенням комплексної системи професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах інформаційного суспільства.

**Мета статті.** Для визначення місця ІКТ у системі професійних умінь майбутніх учителів ГД вважаємо за потрібне проаналізувати поняття «інформаційно-комунікаційні технології», уточнити склад професійних умінь майбутніх учителів гуманітарного профілю, пов'язаних із використанням ІКТ, та на основі науково обґрунтованого відбору визначити засоби ІКТ, які найбільш доцільно застосовувати у професійній діяльності вчителя ГД.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз науково-педагогічної літератури, присвяченої використанню інформаційно-комунікаційних технологій в освіті [4; 7; 8; 10], дає нам підстави стверджувати про наявність трьох основних напрямів у розумінні сутності поняття «ІКТ». Представники першого напрямку (В. М. Глушков, Г. К. Селевко та ін.) розглядають ІКТ у широкому розумінні як будь-які технології, пов'язані з передачею та обробкою інформації. Тобто у цьому випадку можна говорити про два основні види ІКТ: традиційні (паперові) та нові (комп'ютерні). Представники другого напрямку (С. І. Самигін, С. В. Симонович, Л. Д. Столяренко, Ю. А. Шафрін та ін.) ототожнюють інформаційні та комп'ютерні технології та пов'язують їх з використанням комп'ютера та відповідно засобів апаратного і програмного забезпечення. Представники третього напрямку (М. І. Жалдак, Ю. І. Машбиць, Н. В. Морзе, Л. І. Морська, О. Г. Смілянець та ін.) відносять до ІКТ не тільки комп'ютерні технології, але й мережеві технології, аудіо/відеотехнології тощо. Ми дотримуємося третьої точки зору щодо визначення сутності ІКТ, оскільки, по-перше, функції паперових засобів в основному обмежуються обміном та зберіганням інформації, але не її обробкою, по-друге, до засобів передачі та обробки інформації можна віднести не тільки комп'ютер, але й інші технічні засоби (телефон, камера, магнітофон тощо) та мережеве устаткування, без якого миттєвий обмін інформацією був би неможливим. Крім того, ми погоджуємося з деякими авторами (О. О. Гокунь, М. І. Жалдак, О. Ю. Комісаров, Ю. І. Машбиць, Н. В. Морзе, Л. І. Морська, О. М. Пехота тощо), які відносять до цих технологій не тільки засоби ІКТ, але й методи їх застосування, оскільки будь-які засоби навчання здатні забезпечити

ефективність навчального процесу тільки за умов їх правильного використання. Тож під *інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ)* будемо розуміти сукупність програмних, технічних і комунікаційних засобів збирання, обробки, збереження та передачі інформації, а також новаторських методів їх застосування у навчальному процесі.

Слід також уточнити, що, незважаючи на існування великої кількості технічних засобів, у межах нашого дослідження ми будемо розглядати саме персональний комп'ютер як ключовий засіб ІКТ, оскільки вважаємо, що комп'ютер наразі став універсальним технічним засобом, який у навчальному процесі здатен замінити і поєднати низку інших технічних засобів навчання. До основних засобів ІКТ віднесемо *апаратні засоби* (персональний комп'ютер, пристрої введення-виведення, засоби збереження інформації, сучасне периферійне обладнання, локальні та глобальні мережі) та *програмні засоби* (програмні комплекси – операційні системи, пакети прикладних програм загального призначення, до яких відносяться текстові редактори, графічні системи, програми роботи з електронними таблицями, системи управління базами даних; системи мультимедіа та гіпермедіа; системи штучного інтелекту; програмні засоби міжкомп'ютерного зв'язку; програмні засоби навчального призначення (навчальні, контролюючі, імітаційно-моделювальні, інструментальні, службові програми)) [4; 8; 10; 11].

З метою уточнення складу професійних умінь майбутніх учителів ГД, пов'язаних із використанням засобів ІКТ, ми спиратимемося на наші попередні дослідження, згідно з якими ми визначили *професійні вміння вчителя ГД в інформаційному суспільстві* як володіння гнучкою системою усвідомлених, цілеспрямованих, взаємопов'язаних розумових і практичних дій, які дозволяють учителю ГД успішно виконувати навчально-виховні функції на загальнопедагогічному, гуманітарно орієнтованому та предметно-методичному рівнях, використовуючи традиційні та інноваційні технології, у тому числі ІКТ, в умовах, що змінюються. Відповідно до завдань, які постають перед учителями ГД, ми поділили професійні вміння вчителя ГД на **3 класи**: 1) *загальнопедагогічні* вміння, спрямовані на вирішення загальнопедагогічних завдань учителів незалежно від профілю; 2) *гуманітарно орієнтовані* вміння, спрямовані на вирішення завдань, специфічних для всіх учителів гуманітарного профілю; 3) *предметно-методичні* вміння, спрямовані на вирішення методичних завдань,

характерних для вчителя конкретної гуманітарної дисципліни.

Кожен клас умінь включає певні *групи вмінь*, які ми класифікуємо за компонентами педагогічної діяльності: 1) гностичні – уміння, пов'язані з аналізом інформації та навчально-виховної діяльності; 2) проектувальні – уміння, пов'язані з постановкою стратегічних завдань та плануванням навчально-виховної діяльності на рівні курсу навчання та циклу уроків; 3) конструктивні – уміння, пов'язані з формулюванням тактичних завдань та плануванням педагогічної діяльності на рівні окремого уроку та виховного заходу; 4) організаторські – уміння, пов'язані з організацією інформації та навчально-виховної діяльності; 5) комунікативні – уміння, пов'язані з установленням відносин та здійсненям педагогічного спілкування з учнями, колегами, батьками [5].

Крім того, ми погоджуємося з деякими дослідниками (зокрема з О. А. Абдуліною), які виділяють так звані «наскрізні» *інтегральні вміння* – уміння, які є складовими частинами всіх груп умінь [1]. Оскільки, як уже було зазначено, головними ознаками інформаційного суспільства є широке використання ІКТ та інноваційний характер діяльності, такими інтегральними вміннями ми вважаємо *інформаційно-практичні вміння*, під якими розуміємо вміння використовувати ІКТ у професійній діяльності вчителя та які включають два компоненти: суто інформаційний (пов'язаний з аналізом та відбором інформації, пред'явленої засобами ІКТ) та прикладний (пов'язаний із практичним використанням інформації, представленої засобами ІКТ, та створенням власних навчально-методичних матеріалів засобами ІКТ). Виходячи з визначених нами груп та класів умінь, подамо систему інформаційно-практичних (інтегральних) умінь майбутнього вчителя ГД в умовах інформаційного суспільства (табл. 1).

Таблиця 1

**Система інформаційно-практичних (інтегральних) умінь учителя ГД**

№ п/п	Класи вмінь	Загально-педагогічні вміння	Гуманітарно орієнтовані вміння	Предметно-методичні вміння
	Групи вмінь			
1.	Гностичні вміння	уміння, пов'язані з аналізом інформації та навчально-виховної діяльності з використанням засобів ІКТ для вирішення загально-педагогічних завдань учителя незалежно від профілю	уміння, пов'язані з аналізом інформації та навчально-виховної діяльності з використанням засобів ІКТ для вирішення завдань, специфічних для вчителів ГД	уміння, пов'язані з аналізом інформації та навчально-виховної діяльності з використанням засобів ІКТ для вирішення методичних завдань учителів конкретної ГД

2.	Проекту- вальні вміння	уміння, пов'язані з постановкою стратегічних завдань та плануванням навчально-виховної діяльності на рівні курсу навчання та циклу уроків з використанням засобів ІКТ для вирішення загально-педагогічних завдань учителя незалежно від профілю	уміння, пов'язані з постановкою стратегічних завдань та плануванням навчально-виховної діяльності на рівні курсу навчання та циклу уроків з використанням засобів ІКТ для вирішення завдань, специфічних для вчителів ГД	уміння, пов'язані з постановкою стратегічних завдань та плануванням навчально-виховної діяльності на рівні курсу навчання та циклу уроків з використанням засобів ІКТ для вирішення методичних завдань учителів конкретної ГД
3.	Конструк- тивні вміння	уміння, пов'язані з формулюванням тактичних завдань та плануванням педагогічної діяльності на рівні окремого уроку та виховного заходу з використанням засобів ІКТ для вирішення загально-педагогічних завдань учителя незалежно від профілю	уміння, пов'язані з формулюванням тактичних завдань та плануванням педагогічної діяльності на рівні окремого уроку та виховного заходу з використанням засобів ІКТ для вирішення завдань, специфічних для вчителів ГД	уміння, пов'язані з формулюванням тактичних завдань та плануванням педагогічної діяльності на рівні окремого уроку та виховного заходу з використанням засобів ІКТ для вирішення методичних завдань учителів конкретної ГД
4.	Організа- ційні вміння	уміння, пов'язані з організацією інформації та навчально-виховної діяльності з використанням засобів ІКТ для вирішення загально-педагогічних завдань учителя незалежно від профілю	уміння, пов'язані з організацією інформації та навчально-виховної діяльності з використанням засобів ІКТ для вирішення завдань, специфічних для вчителів ГД	уміння, пов'язані з організацією інформації та навчально-виховної діяльності з використанням засобів ІКТ для вирішення методичних завдань учителів конкретної ГД
5.	Комуніка- тивні вміння	уміння, пов'язані з установленням відносин та здійсненні педагогічного спілкування з учнями, колегами, батьками та ін. з використанням засобів ІКТ для вирішення загально-педагогічних завдань учителя незалежно від профілю	уміння, пов'язані з установленням відносин та здійсненні педагогічного спілкування з учнями, колегами, батьками та ін. з використанням засобів ІКТ для вирішення завдань, специфічних для вчителів ГД	уміння, пов'язані з установленням відносин та здійсненні педагогічного спілкування з учнями, колегами, батьками та ін. з використанням засобів ІКТ для вирішення методичних завдань учителів конкретної ГД

Для уточнення складу інформаційно-практичних умінь майбутніх учителів ГД у межах зазначених класів та груп умінь необхідно відібрати засоби ІКТ, які максимально враховують специфіку професійної діяльності вчителя ГД. У процесі визначення критеріїв відбору засобів ІКТ, необхідних для оволодіння майбутніми вчителями-гуманітаріями, ми дійшли висновку про те, що апаратні (технічні) засоби є універсальними для використання у навчальному процесі вчителями різних дисциплін й обмежуються

застосуванням персонального комп'ютера (або кількох комп'ютерів) та відповідного периферійного обладнання (принтера, сканера, навушників, гучномовців, мікрофона, веб-камери, інтерактивної електронної дошки, мультимедійних проекторів тощо). Щодо використання програмних засобів, то тут, звичайно, будуть деякі розбіжності між учителями різних дисциплін. Наприклад, учитель-гумантарій віддаватиме перевагу використанню електронних словників, тезаурусів, різноманітних мультимедійних засобів, пов'язаних з обробкою зображення, звука чи анімації. Велике значення для нього матимуть також програмні засоби, які забезпечують інтерактивність та можливість комунікації, оскільки вивчення ГД, зокрема мови, неможливо без активного спілкування в різних режимах. Використання мережі Інтернет з метою доступу до банків інформації дає можливість отримання найновіших даних про події у світі, новини культури, що є дуже важливим під час викладання суспільно-політичних, мистецьких та культурологічних дисциплін. Проте для вчителя математики чи фізики є необхідним уміти використовувати програмні засоби, пов'язані з обчислюванням, введенням формул, моделюванням фізичних явищ та ін., що вчителю-гумантарію необхідно значно меншою мірою. Крім того, потрібно враховувати рівень володіння інформаційною культурою студентів-гумантаріїв та матеріально-технічне забезпечення навчальних закладів. Таким чином, серед *критеріїв відбору програмних засобів ІКТ*, необхідних для оволодіння майбутніми вчителями ГД, доцільно виділити такі:

1) здатність засобів ІКТ сприяти вирішенню завдань гуманізації та гуманітаризації освіти: формуванню духовної особистості учня, його світогляду, розвитку творчих здібностей, здатності до самореалізації тощо;

2) відповідність засобів ІКТ навчальним програмам з предмета «Інформаційні технології» для студентів гуманітарного профілю (наприклад, ми виключаємо програми, які пов'язані зі знанням мов програмування), їх нескладність та зручність у застосуванні;

3) відповідність можливостей та змісту засобів ІКТ специфіці конкретної гуманітарної дисципліни (наприклад, для вчителя музики важливим буде вміння використовувати музичні та аудіоредактори, для вчителя рідної чи іноземної мови – вміння працювати з електронними словниками, тезаурусами, перекладачами, а для вчителя географії – вміння користуватися електронними картами, програмою «Google Earth» тощо; крім того, вчителю-предметнику необхідно вміти використовувати та створювати педагогічні програмні засоби (ППЗ) для навчання конкретної

гуманітарної дисципліни);

4) доступність цих засобів ІКТ для більшості навчальних закладів освіти (насамперед ми віддаватимемо перевагу програмним засобам, які є недорогими чи безкоштовними, а також програмам, які є в більшості навчальних закладах освіти).

На підставі аналізу літератури, присвяченої ролі та напрямам використання ІКТ у гуманітарній освіті та підготовці вчителів ГД до використання ІКТ [2; 3; 6; 7; 9], виходячи з виділених нами критеріїв, виділимо такі засоби ІКТ, володіння якими передусім необхідно майбутньому вчителю-гуманітарію:

1) педагогічні програмні засоби (ППЗ) загального призначення (електронні енциклопедії, словники, навчальні ігри тощо), програми-оболонки для створення власних ППЗ (Hot Potatoes, Quandary, My Test) та спеціального призначення (тестові програми, програми-тренажери, мультимедійні комплекси з конкретних гуманітарних дисциплін);

2) прикладні програмні засоби: текстові редактори (MS Word), графічні редактори (Paint), звукові редактори (Audacity); табличні процесори (MS Excel), програми для створення презентацій (MS Power Point), програми для створення публікацій (MS Publisher) тощо;

3) засоби Інтернет-технологій (он-лайн енциклопедії, он-лайн словники, веб-сайти, блоги, вікі, подкасти, веб-квести, аудіо- та відеоматеріал, інтерактивні тести, он-лайн програми для створення власних навчально-методичних завдань, електронна пошта).

Виходячи з визначених нами типів програмних засобів, які найбільш доцільно використовувати у професійній діяльності вчителя-гуманітарія, спираючись на створену нами систему інформаційно-практичних (інтегральних) умінь майбутніх учителів ГД, уточнимо склад інформаційно-практичних умінь майбутнього вчителя ГД (на прикладі гуманітарно орієнтованих умінь) (табл. 2).

Таблиця 2

**Склад гуманітарно орієнтованих інформаційно-практичних умінь майбутніх учителів ГД в умовах інформаційного суспільства**

№ п/п	Класи вмінь Групи вмінь	Гуманітарно орієнтовані вміння
1.	Гностичні вміння	– аналізувати літературу, присвячену використанню засобів ІКТ з метою формування особистості учнів; – аналізувати інформацію, представлену засобами ІКТ, з точки зору її гуманістичної спрямованості; – аналізувати ППЗ, прикладні програми, ресурси мережі Інтернет з позиції вирішення завдань гуманізації та



		гуманітаризації освіти; – аналізувати навчально-виховні заходи, проведені за допомогою засобів ІКТ, з точки зору їх спрямованості на формування гуманістичного ідеалу;
2.	Проектувальні вміння	– ставити стратегічні завдання щодо використання засобів ІКТ з метою формування гуманістичних ідеалів учнів; – планувати навчально-виховну діяльність з використанням ІКТ на рівні курсу навчання та циклу уроків з урахуванням завдань гуманізації та гуманітаризації освіти;
3.	Конструктивні вміння	– планувати педагогічну діяльність на рівні окремого навчально-виховного заходу з використанням засобів ІКТ з огляду на завдання гуманізації та гуманітаризації освіти; – добирати інформацію та знаходити готові навчально-методичні матеріали з мережі Інтернет, мультимедійних енциклопедій тощо, які відповідають вимогам гуманізації та гуманітаризації освіти; – розробляти навчально-методичні матеріали, використовуючи різні засоби ІКТ (текстові та графічні редактори, табличні процесори, інструментальні програми, он-лайн програми тощо), з метою формування гуманістичного ідеалу учня;
4.	Організаційні вміння	– організовувати навчальну інформацію, пред'явлену засобами ІКТ, спрямовану на формування особистості учня, його самоосвіти, творчої самореалізації тощо; – організовувати власну діяльність та діяльність учнів, спрямовану на формування духовних цінностей, саморозвитку тощо, у процесі роботи із засобами ІКТ (ППЗ, он-лайн ресурсами, прикладними програмами);
5.	Комунікативні вміння	– організовувати комунікативну діяльність на уроці у процесі використання ІКТ так, щоб це сприяло формуванню загальної культури учня, його світогляду, поваги до співрозмовника тощо; – обговорювати питання, пов'язані з гуманістичним вихованням учнів, з батьками та колегами, використовуючи комунікаційні можливості засобів ІКТ (ведення електронних щоденників, використання E-mail, чатів, програм Skype, ICQ тощо, участь в Інтернет-конференціях, використання груп розсилки, форумів учителів) тощо.

**Висновки.** Очевидним є той факт, що сформувати вміння, зазначені вище, можливо тільки за умов інтеграції ІКТ у процес професійної підготовки майбутніх учителів ГД, ознайомлення студентів із дидактичними можливостями засобів ІКТ та методами їх застосування у навчанні конкретної гуманітарної дисципліни. Тому перспективою дослідження є створення моделі формування професійних умінь майбутніх учителів ГД засобами ІКТ та розробка технології формування відповідних умінь у межах запропонованої моделі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / Абдуллина О. А. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Гурін Р. С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / Гурін Р. С. – Одеса, 2004. – 194 с.

3. Дегтярьова Г. А. Гуманізація навчального процесу в основній школі засобами інформаційних технологій (на прикладі предметів гуманітарного циклу) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. / Дегтярьова Г. А. – Х., 2006. – 313 с.
4. Дзюбенко А. А. Новые информационные технологии в образовании / Дзюбенко А. А. – М., 2000. – 104 с.
5. Зимовець О. А. Склад професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін (на прикладі підготовки вчителів іноземних мов) / О. А. Зимовець // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2009. – № 43. – С. 150–156.
6. Значенко О. П. Формування інформаційної культури майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / Значенко О. П. – Полтава, 2004. – 228 с.
7. Морська Л. І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов : навч. посіб. / Морська Л. І. – Тернопіль : Астон, 2008. – 256 с.
8. Машбиць Ю. І. Основи нових інформаційних технологій навчання : посіб. для вчителів / Ю. І. Машбиць, О. О. Гокунь, М. І. Жалдак та ін. – К., 1997. – 260 с.
9. Панченко Л. Ф. Профессионально-педагогическая подготовка студентов педвузов к использованию новых информационных технологий (на примере гуманитарных факультетов) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Панченко Л. Ф. – Луганск, 1994. – 172 с.
10. Сисоева С. О. Педагогічна творчість: розв'язування творчих фахових задач засобами інформаційних технологій : навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоева, О. Г. Смілянець. – Вінниця : ЦПНМБ, 2006. – 180 с.
11. Снігур О. М. Формування вмінь використовувати засоби інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «теорія навчання» / О. М. Снігур. – К., 2007. – 22 с.

## РЕЗЮМЕ

**Е. А. Зимовец.** Место информационно-коммуникационных технологий в системе профессиональных умений будущих учителей гуманитарных дисциплин.

*В статье рассмотрены подходы к определению понятия «ИКТ», проанализировано средства ИКТ, которые наиболее целесообразно применять в профессиональной деятельности учителя гуманитарных дисциплин, уточнено состав профессиональных умений, необходимых и достаточных для будущих учителей-гуманитариев в процессе использования ИКТ.*

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, учителя гуманитарных дисциплин, профессиональные умения.

## SUMMARY

**O. Zymovets.** Information and communication technologies in the system of professional skills of prospective teachers of the humanities.

*The article focuses on the approaches to defining the notion of "ICTs", the analysis of ICT means, which are necessary in the professional activity of humanitarian teachers, and the specification of professional skills of prospective teachers of the Humanities in the process of using ICTs.*

**Key words:** information and communication technologies, teachers of the humanities, professional skills.

## **МІСЦЕ І РОЛЬ ЛІДЕРСТВА ТА ДОМІНУВАННЯ У ФОРМУВАННІ СТУДЕНТСЬКОГО КОЛЕКТИВУ**

*У статті розкрито особливості формування та розвитку студентської групи, її основні підструктури, риси та принципи функціонування, а також висвітлено роль та значення домінування і лідерства для її формування та розвитку. В статті акцентовано увагу на психології студентського колективу, типології міжособистісних відносин студентів, процесі становлення студентської групи як колективу та значенні домінування і лідерства в них.*

**Ключові слова:** домінування, лідерство, психологія студентського колективу, студентська академічна група, міжособистісні відносини студентів, колектив, підструктури міжособистісних взаємин студентів, психологічний статус.

**Постановка проблеми.** Однією з найважливіших цілей студентського колективу є сприяння підготовці кожного його члена до майбутньої професійної діяльності, вплив на формування необхідних для цього особистих якостей. Особиста участь у керуванні й керівництві діяльністю колективів своїх груп стає для студентів школою цивільного й політичного виховання, розвиває організаторські здатності, психологічно готує їх до праці після закінчення ВНЗ. Однак формування міжособистісних відносин домінування може суттєво та негативно вплинути на цей процес.

**Аналіз актуальних досліджень.** Поряд з достатнім висвітленням ролі лідерства як у вітчизняній, так і у зарубіжній психолого-педагогічній літературі роль та значення домінування висвітлені недостатньо як в цілому, так і як фактор формування студентського колективу, що додатково обґрунтовує актуальність дослідження, результати якого висвітлені в цій статті.

**Мета статті** – розкриття особливостей студентської групи та висвітлення ролі й значення домінування і лідерства для її формування та розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Студентський колектив відрізняється від інших такими особливостями: основним видом діяльності (навчання, спрямоване на одержання вищої освіти); єдністю мети й мотивації (прагнення членів колективу здобути спеціальність; однорідністю складу за віком, освітою тощо; обмеженістю періоду існування (4–5 років); стабільністю складу; суворою послідовністю й планомірністю навчальної роботи; порівняно високим ступенем самоврядування (староста групи, заступник старости, профгрупорг тощо). Хоча студентський колектив за рядом показників однорідний, він поєднує людей різних національностей, з різними

індивідуальними психологічними якостями, що почасти вже одержали до ВНЗ різні спеціальності й таких, що мають неоднаковий сімейний стан. Психологія студентського колективу включає як загальну атмосферу його життя й діяльності, так і взаємини, суспільна думка, колективний настрій, традиції тощо [7]. Студентський колектив характеризується спрямованістю на оволодіння професією, спільністю потреб, інтересів, цілей і завдань, перспектив і зобов'язань, що передбачають досягнення високих результатів у навчальній і іншій діяльності; наявністю спільних справ, у яких беруть участь всі члени групи, відношенням членів колективу до обраної професії як покликання, певним рівнем згуртованості. Про згуртованість варто сказати особливо. Згуртованість як ціннісно-орієнтаційна єдність показує ступінь збігу оцінок, установок і позицій групи стосовно об'єктів (осіб, завдань, ідей, подій), найбільш значимим для справ групи в цілому [1]. Показником (індексом) згуртованості слугує частота збігів оцінок або позицій членів групи стосовно об'єктів, істотно значимим для групи в цілому. У дослідженнях П. А. Просецького виявлений ряд підструктур студентського колективу [5]. В організаційну підструктуру входять офіційні взаємини, пов'язані з органами керування, координування цілей і завдань у зв'язку з особливостями студентського колективу; виборність органів самоврядування і їх підзвітність колективу; перевірка виконання прийнятих колективних рішень; наявність чітко розроблених норм взаємин вихователів і вихованців, старших і молодших тощо. Наявність контактів з іншими колективами з метою обміну досвідом, зв'язок з підшефними колективами, наявність у колективу високого престижу. Підструктура неофіційних взаємин (тісний зв'язок, комунікативність) – поінформованість членів колективу один про одного, взаєморозуміння, взаємодопомога й взаємна вимогливість, самодіяльність і ініціатива, домінування оптимістичного настрою, висока ефективність виховного впливу колективу на особистість, задоволеність всіх членів колективу офіційними лідерами й взаєминами з викладачами. Підструктура ефективності колективної діяльності – уміння залучити всіх членів колективу до колективної діяльності, швидко й правильно приймати рішення, задоволеність результатами навчальної діяльності, суспільної роботи, суспільно корисної праці й організацією культурного дозвілля. Підструктура реальної морально-психологічної позиції членів колективу – захищеність і рівноправність особистості в колективі; задоволеність кожного учасника колективним життям і діяльністю, тим впливом, що колектив робить на

розвиток його морально-вольової сфери й здатностей; переживання індивідом почуття честі колективу й вплив особистого внеску в боротьбі за честь колективу; прийняття самого колективу як референтної соціальної групи; прихильність до колективу, почуття великої особистісної радості, підйому й натхнення від спілкування в колективі. Варто окремо зупинитися на характері взаємин, суспільній думці й інших соціально-психологічних явищах і процесах, що мають місце в студентському колективі. Взаємини між членами студентського колективу, хоча й залежать від особливостей кожного з них, визначаються насамперед навчально-виховною роботою, організацією діяльності студентів. Серед окремих дослідників існує думка, що взаємини (особисті і суспільні) будуються на психологічній основі, зокрема на симпатіях і антипатіях. Цим деякі психологи намагаються пояснити розвиток суспільних відносин і прогнозують можливі шляхи соціальних змін. Вітчизняна психологія не заперечує ролі психологічного фактора в процесі взаємин між людьми. Спрямованість, характер, темперамент, інтереси, звички тощо впливають на взаємини людей, але психологічний фактор, основні психологічні якості людей існують не самі по собі, вони базуються на діяльності й включеності в спілкування кожного члена колективу [3]. У структурі взаємин у студентському колективі можна виділити кілька сфер: офіційну, суспільно-політичну й побутову, а також їхній невід'ємний аспект-систему особистісних психологічних відносин. Офіційні взаємини визначаються уставом ВНЗ, положеннями про вищі навчальні заклади. Суспільно-політичні взаємини пов'язані з контактами студентів під час проведення різних зборів, диспутів, бесід, на вечорах художньої самодіяльності, спортивних змаганнях. Побутова сфера взаємин теж досить важлива, оскільки багато студентів живуть із рідними і близькими, мають друзів і часто з ними зустрічаються. Орієнтація колективів навчальних груп на професійні, культурні й моральні цінності на всіх курсах приблизно однакова, але варіюється залежно від спеціальності. Характер і сила впливу колективу студентів на особистість і діяльність кожного з них залежать від того, який психологічний клімат сформувався в академічній групі, наскільки вибір індивідуальних цілей погоджений із цілями усього колективу. Дослідження соціологів показують, що студенти, маючи високу орієнтацію на згуртований колектив, у той же час оцінюють цю характеристику своїх груп невисоко. Це пояснюється тим, що ділові відносини в студентських групах не набули багатобічного характеру, і якщо взаємодопомога розвинена в групах відносно

високо, то взаємна вимогливість має потребу в подальшому розвитку. Першокурсники дають найвищу оцінку як міжособистісним, так і діловим відносинам у групах. Оцінка міжособистісних відносин у групах знижується зі збільшенням віку студентів. Відповідність між віком і курсом дозволяє стверджувати, що фактор спільного навчання впливає на оцінку взаємин не сам по собі, а переломлюючись через систему факторів, серед яких провідна роль належить віковому. Найважливішим компонентом процесу становлення особистості в період навчання у ВНЗ є формування моральних норм поведінки в сфері міжстатевих відносин. Молодь студентського віку відчуває потребу в міцній дружбі, близькій людині, відвертості й довірі, шукає приклад для наслідування. Взаємодія студента із групою пов'язана із установленням дружніх взаємин. Дослідження психологів свідчать про те, що найбільше цінуються життєрадісний настрій, гумор, оптимізм, високий рівень культури, уміння зрозуміти іншу людину й надати допомогу у важку хвилину, самостійність суджень, високі моральні якості. Менш значимі високий рівень загальних професійних знань, ініціативність, енергійність. [4]. Цілком визначені емоційні компоненти призводять до появи «неофіційного лідера», що впливає на товаришів завдяки своїм певним особистим якостям, у більшості випадків позитивне (але буває й негативне). Тому питання психології студентського колективу не можна розглядати без урахування лідерства. У соціальній психології проблема лідерства займає одне з важливих місць. Багато авторів відзначають, що всі лідери перевершують інших членів групи принаймні в одній з якостей, значимих для даного виду групової діяльності, але конкретні якості залежать від колективних цілей, традицій і виду спільної діяльності.

На цьому аспекті необхідно зупинитися детальніше і умовно відмежувати поняття «лідерство» від поняття «домінування». На даному етапі важливим критерієм є ступінь «позитивного» впливу на групу, відповідно до якого лідерські якості впливають на групу позитивно, домінантські – вкрай негативно. Наступним важливим критерієм є взаємовідносини з іншими членами групи, відповідно до якого лідерські якості сприяють формуванню відносно рівноправних відносин між членами групи, відносини домінування за визначенням призводять до формування нерівнозначних позицій, відторгнення чи пригнічення окремих членів.

Коротко можна сказати, що керівництво – це процес зовнішньої соціальної організації й керування спілкуванням і діяльністю членів групи,

а лідерство – процес її внутрішньої соціально-психологічної самоорганізації й самоврядування. Керівникові будь-якого колективу необхідно завжди пам'ятати, що авторитет – категорія морально-психологічна, і він не завжди збігається з адміністративною владою. Положення авторитетного лідера помітно впливає на психологію всього колективу. Такій людині не потрібно щораз доводити свою правоту. Поряд з цим відносини домінування ґрунтуються на силових формах взаємовідносин. Міжособистісні й ділові відносини в студентському середовищі настільки значні, що в кожній діяльності (навчання, суспільна робота, спорт тощо) висувається свій лідер. Дані досліджень показують, що студентські лідери в навчальній діяльності часто не можуть, наприклад, зайняти настільки ж високе положення в подальшому житті. Тому в студентській групі може існувати досить значне число лідерів: лідери-організатори, які об'єднують групу для оптимального вирішення загального завдання; лідери – «генератори» емоційного настрою групи, члени групи, що істотно впливають на груповий настрій; лідери – «ерудити» – студенти, що володіють найбільшим обсягом знань тощо.

Психологічний статус студента в групі пов'язаний з його навчальною активністю, що являє собою інтегральну характеристику, що включає активність студентів на семінарах, мотиви й ефективність його діяльності, відношення до навчання тощо. Існує кореляційний зв'язок між величиною психологічного статусу студента і його відношенням до суспільної роботи, а також роллю, яку студент виконує в масово-суспільних заходах. Студенти, котрі мають високий психологічний статус, найчастіше виступають у ролі «організаторів» у цих заходах. Вони мають більший авторитет у науково-дослідній і суспільно-політичній діяльності, ніж студенти з низьким психологічним статусом [4]. Як правило, студенти з високою успішністю займають провідне положення в системі міжособистісних відносин у групі. Але навіть відмінники попадають у число «знедолених», якщо вони протистоять усьому колективу. Така ситуація відбувається переважно в тих випадках, коли лідерство перетворюється в домінування, з чим група, зазвичай, миритися не хоче. Відзначено також, що спостерігається розбіжність формальних і неформальних лідерів у групі. Має свої особливості й спілкування студентів, що орієнтовано на всі соціальні групи суспільства. Найбільше інтенсивно зв'язки й контакти із групами встановлюються на четвертому й п'ятому курсах. Тут обсяг

спілкування, наприклад, із вченими збільшується вдвічі. На старших курсах зростає обсяг спілкування й з іншими соціальними групами, що обумовлено початком трудової діяльності (наприклад, під час виробничої практики). Нерідко зустрічаються студенти, в яких підвищений інтерес до всіляких якостей особистості. Зрозуміло, легше знайти загальну мову, спілкуватися з тими, у кого переважає установка на позитивне в людині. Отже, міжособистісні психологічні відносини й спілкування є однією з невід'ємних сторін діяльності колективу, що суттєво впливає на поведінку студентів. Під час діяльності виникають і інші соціально-психологічні явища, котрі також впливають на поведінку студентської молоді: наслідування, самоствердження, суспільна думка, колективні настрої, традиції тощо. Схильність до наслідування – яскраво виражена властивість, що проявляється в спрямованості особистості на зразок і його відтворення, що має тенденцію до поширення [2]. Дуже часто воно захоплює широкі маси людей. У ряді досліджень виявлено, що сила впливу на студентів кращих викладачів ВНЗ. Для особистості, що схильна до домінування над іншими, самоствердження має окреме специфічне значення, про що мова піде окремо. Дослідження Я. Л. Коломінського свідчать, що студенти, які об'єктивно перебувають у незадоволеному положенні в групі його переоцінюють [6]. Очевидно, тут має місце реакція компенсації, що являє собою своєрідне витиснення думки про незадоволене положення, здатної викликати внутрішній конфлікт, оскільки вона зіштовхується з високим рівнем домагань у цій сфері. Члени групи, які перебувають у сприятливому положенні, мають тенденцію недооцінювати своє положення в групі.

Найвищий рівень професійної спрямованості колективу характеризується наявністю професійного виховання, можливостей навчальної групи, мотивів її саморозвитку й зміцнення як колективу. Особистість і колектив утворюють єдність, вони сприяють росту й розвитку один одного [7]. Провідним є вплив колективу на особистість, що здійснюється окремими членами групи, причому більш вагомим є вплив лідера.

**Висновки.** Отже, міжособистісні відносини лідерства та домінування мають велике значення у формуванні та розвитку студентської групи, яка має цілком визначені особливості, риси та існує за певними закономірностями. Як лідерство, так і домінування впливають на результативність всього процесу навчання та виховання. Відносини лідерства мають загалом позитивний характер, сприяють формування



студентського колективу, а відносини домінування мають зворотній вплив.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / Іван Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : [у 2 кн.] Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади / Іван Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
3. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / Іван Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с.
4. Ершова Н. Г. Методические аспекты психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса в период адаптации студентов к обучению в высшей школе / Наталья Ершова // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 5. – С. 14–17.
5. Просецкий П. А. Психологические основы формирования коллектива : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня / Павло Просецький. – Воронеж, 1971. – 44 с.
6. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Ярослав Коломинский. – М., 1976. – 127 с.
7. Воротникова А. И. Использование традиций в воспитательной работе со студентами / Анна Воротникова. – М., 1979 – 189 с.
8. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості / Наталія Ліфарєва. – К., 2003. – 237 с.

### РЕЗЮМЕ

**А. А. Корякин.** Место и роль лидерства и доминирования в формировании студенческого коллектива.

*В статье раскрыты особенности формирования и развития студенческой группы, ее основные подструктуры, черты и принципы функционирования, а также освещена роль и значения доминирования и лидерства для ее формирования и развития. В статье акцентировано внимание на психологии студенческого коллектива, типологии межличностных отношений студентов, процессе становления студенческой группы как коллектива и значении доминирования и лидерства в них.*

**Ключевые слова:** доминирование, лидерство, психология студенческого коллектива, студенческая академическая группа, межличностные отношения студентов, коллектив, подструктуры межличностных отношений студентов, психологический статус.

### SUMMARY

**A. Koryakin.** Place and role leadership and domination in shaping the student group.

*The particularities of the shaping and developments of the student group, its main substructures, line and principles of the operation, as well as illuminated role and importance: domination and leadership for its shaping and developments there are revealed in the article. Attention is accented on psychologies of the student group, typologies of the interpersonal relations student, process of the formation of the student group as group and importance of domination and leadership in them in article.*

**Key words:** domination, leadership, psychology of the student group, student academic group, interpersonal relations of students, group, substructures of the interpersonal relations of students, psychological status.

## **ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ЗНАНЬ, УМІНЬ ТА НАВИЧОК ТЕХНІЧНОГО АНАЛІЗУ ВАЛЮТНОГО РИНКУ**

*У статті розкрито методичні засади формування в майбутніх економістів знань, умінь та навичок технічного аналізу валютного ринку. Наголошується на тому, що для успішної професійної самореалізації майбутніх економістів на валютному ринку та правильного здійснення його технічного аналізу необхідно сформуванню у студентів знання, уміння та навички роботи з технічними індикаторами.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, валютний ринок, технічний аналіз, майбутні економісти, технічні індикатори.

**Постановка проблеми.** В умовах сучасного світового та вітчизняного економічного розвитку постає необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх економістів у вищих навчальних закладах. Особливої актуальності набуває проблема професійної підготовки майбутніх економістів до роботи на валютному ринку.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблеми професійної підготовки фахівців економічної галузі досліджувались вченими в теоретичних та практичних аспектах. Л. Влодарська-Зола [1] займалась вивченням проблем удосконалення змісту професійної підготовки студентів. Р. С. Корнев, Л. І. Корнева [3] досліджували комплексні взаємозв'язки підготовки майбутніх економістів-аграрників до інформаційної діяльності. К. Є. Рум'янцева [7] ґрунтовно дослідила проблеми підготовки майбутніх економістів до розв'язування творчих фахових завдань засобами моделювання. Є. А. Іванченко [2] займалась дослідженням проблеми формування професійної мобільності майбутніх економістів. Різні аспекти професійної підготовки майбутніх економістів досліджували М. Т. Левочко [4], Л. С. Пуханова [5] та інші. Проте, аналізуючи науково-педагогічну літературу можна помітити, що проблема професійної підготовки майбутніх економістів до роботи на валютному ринку висвітлюється в ній недостатньо.

**Мета статті** – розкриття методичних засад формування у майбутніх економістів знань, умінь та навичок технічного аналізу валютного ринку.

**Виклад основного матеріалу.** Для успішного технічного аналізу валютного ринку майбутні економісти повинні ознайомитись з технічними індикаторами. Вони повинні засвоїти, що основним інструментом аналітичних методів технічного аналізу є індикатор, що у свою чергу являє собою набір функцій від одного до декількох базисних часових рядів, з

певним часовим «вікном».

Далі необхідно пояснити студентам, що індикатори можна умовно розбити на п'ять категорій:

1. Індикатори тренду. До цих індикаторів відносять індикатори, що слугують для виміру тренду його сили й тривалості. Класичним прикладом таких індикаторів є «ковзна середня». До цього ж класу відносять такі відомі індикатори, як MACD, Directional Movement, Parabolic та інші.

2. Індикатори мінливості. Індикатори цієї категорії слугують для виміру міри мінливості ціни базисного активу. Варто звернути увагу студентів, що сигнали таких індикаторів, побудовані з невеликим тимчасовим вікном, дозволяють входити й виходити з ринку протягом дня. До таких індикаторів відносяться: Chaikin's Volatility, Standard Deviation, Bollinger Bands.

3. Індикатори моменту. Представники цієї категорії використовуються для виміру швидкості зміни ціни за певний проміжок часу. Це, в першу чергу, Momentum Indicator, Relative Strength Index (RSI) і Price Rate-Of-Change (ROC). Також, при деяких умовах, можна використати й MACD. Але ніщо не заважає використати сигнали індикаторів моменту як для підтвердження тренду, так і для прогнозування моменту його закінчення, що більшість фахівців і робить.

4. Індикатори циклу. Ці індикатори слугують для виявлення циклічної складової та її довжини. Це Fibonacci Time Zones, MESA Sine Wave Indicator та ін. Особливу увагу майбутніх економістів варто звернути на те, що такі індикатори добре працюють тільки на бічних трендах.

5. Індикатори сили ринку. Ця категорія використовує в якості однієї з базових незалежних змінних або обсяг угод, або число відкритих позицій. Індикатори цієї категорії, спираючись на ряди даних обсягу, подають сигнали про силу поточної тенденції. До індикаторів цієї категорії відносяться On Balance Volume, Volume Accumulation та ін. [6].

Розглянемо більш детально, з якими індикаторами необхідно ознайомити майбутніх економістів для успішного здійснення ними професійної діяльності на валютному ринку.

У процесі професійної підготовки варто ознайомити майбутніх економістів з таким індикатором, як індекс відносної сили – Relative Strength Index (RSI). Цей індикатор є осциллятором, який йде за ціною та коливається в діапазоні від 0 до 100. Один з розповсюджених методів аналізу даного індикатора – пошук розбіжностей, при яких ціна утворить новий максимум, а RSI не вдається перебороти рівень свого попереднього максимуму. Подібна розбіжність свідчить про ймовірність розвороту цін.

Якщо потім індикатор повертає вниз і опускається нижче своєї западини, то він завершує так називаний «невдалий розмах» (failure swing). Цей невдалий розмах вважається підтвердженням швидкого розвороту цін.

Після цього варто ознайомити майбутніх економістів з сигналами даного індикатора під час аналізу графіків. Першим таким сигналом є вершини та основи. Вершини індексу відносної сили, як правило, формуються вище 70, а основи – нижче 30, причому вони звичайно випереджають утворення вершин і основ на ціновому графіку.

Наступним сигналом є графічні моделі. Майбутні економісти повинні знати, що індекс відносної сили часто утворює графічні моделі, такі як «голова і плечі» або трикутники, що на ціновому графіку можуть і не позначатися.

Наступним сигналом даного індикатора є невдалий розмах (прорив рівня підтримки або опору). Цей сигнал має місце, коли RSI піднімається вище попереднього максимуму (пік) чи опускається нижче попереднього мінімуму (западина).

Ще одним сигналом, з яким варто ознайомити майбутніх економістів є рівні підтримки та опору. На графіку індикатора RSI рівні підтримки й опору проступають навіть чіткіше, ніж на ціновому графіку.

Під час ознайомлення студентів з сигналом розбіжності необхідно нагадати їм, що розбіжності утворюються, коли ціна досягає нового максимуму (мінімуму), що не підтверджується новим максимумом (мінімумом) на графіку RSI. При цьому, як правило, відбувається корекція цін у напрямі руху індикатора RSI.

Після ознайомлення майбутніх економістів з сигналами індексу відносної сили рекомендується перейти до вивчення порядку розрахунку даного індикатора. Для цього доцільно застосувати основну формулу розрахунку RSI (формула 1):

$$RSI = 100 - (100 / (1 + U / D)) \quad (1)$$

де: U – середнє значення позитивних цінових змін;

D – середнє значення негативних цінових змін.

Наступний технічний індикатор, з яким варто ознайомити майбутніх економістів для успішного здійснення ними професійної діяльності на валютному ринку є індикатор темпу – Momentum, який вимірює величину зміни ціни фінансового інструмента за визначений період. Є кілька основних способів використання індикатора темпу. Цей технічний

індикатор майбутні економісти можуть використовувати в якості осцилятора, що впливає за тенденцією, аналогічно технічному індикатору сходження/розбіжності ковзних середніх – Moving Average Convergence/Divergence (MACD). В даному випадку сигнал до покупки виникає, якщо індикатор Momentum утворить западину і починає рости, а сигнал до продажу – коли він досягає піку і повертає вниз. Для більш точного визначення моментів розвороту індикатора студентам можна запропонувати використовувати його коротке ковзне середнє.

Потрібно пояснити майбутнім економістам, що вкрай високі чи низькі значення індикатора Momentum припускають продовження поточної тенденції. Так, якщо індикатор досягає вкрай високих значень і потім повертає вниз – варто очікувати подальшого росту цін. Але в будь-якому випадку з відкриттям (чи закриттям) позиції їм не потрібно поспішати доти, поки ціни не підтвердять сигнал індикатора.

Також майбутні економісти можуть використовувати даний технічний індикатор як випереджальний індикатор. Цей спосіб заснований на припущенні про те, що заключна фаза висхідної тенденції звичайно супроводжується стрімким зростанням цін (тому що під час зростання тренду всі вірять у його продовження), а закінчення ведмежого ринку – їхнім різким падінням (тому що в даний момент всі прагнуть вийти з ринку). Наближення ринку до вершини супроводжується різким стрибком індикатора Momentum. Потім він починає падати, тоді як ціни продовжують рости, чи рухаються горизонтально. За аналогією, на початку зростання тренду Momentum різко падає, а потім повертає нагору задовго до початку росту цін. В обох випадках утворюються розбіжності між індикатором і цінами.

Після пояснення майбутнім економістам сутності та способів використання даного індикатора рекомендується перейти до вивчення студентами порядку його розрахунку.

Технічний індикатор Momentum визначається як відношення сьогоденної ціни до ціни  $n$  періодів назад (формула 2):

$$\text{MOMENTUM} = \text{CLOSE}(i) / \text{CLOSE}(i - n) * 100 \quad (2)$$

де:  $\text{CLOSE}(i)$  – ціна закриття поточного бара;

$\text{CLOSE}(i - n)$  – ціна закриття  $n$  барів назад.

Наступний технічний індикатор, з яким варто ознайомити майбутніх економістів є стандартне відхилення – Standard Deviation, який є величиною виміру волатильності ринку. Даний індикатор характеризує розмір коливань

ціни щодо простого ковзного середнього. Для цього варто пояснити майбутнім економістам, що якщо значення індикатора велике, ринок є волатильним, і ціни барів досить розкидані щодо ковзного середнього. Якщо значення індикатора невелике, ринок характеризується низькою волатильністю, і ціни барів досить близькі до ковзного середнього. Як правило, цей індикатор використовується як складова частина інших індикаторів. Так, під час розрахунку Bollinger Bands значення стандартного відхилення інструмента додається до його ковзного середнього.

Порядок розрахунку зазначеного індикатора (формула 3):

$$\text{StdDev} = \text{SQRT} (\text{SUM} (\text{CLOSE} - \text{SMA} (\text{CLOSE}, N), N)^2) / N \quad (3)$$

де: SQRT – квадратний корінь;

SUM (... , N) – сума за N періодів;

SMA (... , N) – проста ковзна середня з періодом N;

N – період розрахунку.

Під час здійснення професійної діяльності на валютному ринку дуже корисним для майбутніх економістів може стати такий технічний індикатор, як стохастичний осцилятор – Stochastic Oscillator. Цей технічний індикатор зіставляє поточну ціну закриття з діапазоном цін за обраний період часу. Для цього потрібно пояснити студентам, що індикатор Stochastic Oscillator представлений двома лініями. Головна лінія називається %K. Друга лінія %D – це ковзне середнє лінії %K. Як правило, %K зображується суцільною лінією, а %D – пунктирною.

Існує три найбільш розповсюджені способи інтерпретації стохастичного осцилятора. Відповідно до першого способу доцільно купувати, коли осцилятор (%K чи %D) спочатку опуститься нижче визначеного рівня (звичайно 20), а потім підніметься вище його, і продавати, коли осцилятор спочатку підніметься вище визначеного рівня (звичайно 80), а потім опуститься нижче його. Другий спосіб інтерпретації рекомендує купувати, якщо лінія %K піднімається вище лінії %D, і продавати, якщо лінія %K опускається нижче лінії %D. Відповідно до третього способу необхідно стежити за розбіжностями, наприклад, коли ціни утворюють ряд нових максимумів, а стохастичному осцилятору не вдається піднятися вище своїх попередніх максимумів.

Після цього рекомендується навчити майбутніх економістів розрахунку даного індикатора. Необхідно пояснити студентам, що для розрахунку стохастичного осцилятора використовуються чотири перемінні:

1) періоди %K – число одиничних періодів, використовуваних для розрахунку стохастичного осцилятора;

2) періоди уповільнення %K – величина, що визначає ступінь внутрішньої згладженості лінії %K, причому значення 1 дає швидкий стохастичний осцилятор, а значення 3 – повільний;

3) періоди %D – число одиничних періодів, що використовуються для розрахунку ковзного середнього лінії %K;

4) метод %D – метод згладжування (експонентний, простий, згладжений чи зважений), використовуваний під час розрахунку %D.

Формула для розрахунку %K (формула 4):

$$\%K = (\text{CLOSE} - \text{MI}(\text{LOW}(\%K))) / (\text{MAX}(\text{HIGH}(\%K)) - \text{MI}(\text{LOW}(\%K))) * 100 \quad (4)$$

де: CLOSE – сьогоднішня ціна закриття;

MI (LOW (%K)) – найменший мінімум за число періодів %K;

MAX (HIGH (%K)) – найбільший максимум за число періодів %K.

Після цього необхідно пояснити формулу розрахунку ковзного середнього %D (формула 5):

$$\%D = \text{SMA}(\%K, N) \quad (5)$$

де: N – період згладжування;

SMA – проста ковзна середня.

Наступний технічний індикатор – процентний діапазон Вільямса – Williams' Percent Range (%R). Студенти повинні засвоїти, що даний динамічний індикатор визначає стан перекупленості/перепроданості. Williams' Percent Range дуже схожий на технічний індикатор Stochastic Oscillator. Розходження між ними лише в тому, що перший має перевернену шкалу, а другий будується з використанням внутрішнього згладжування. Значення індикатора в діапазоні від -80% до -100% указують на стан перепроданості. Значення в діапазоні від 0% до -20% свідчать про те, що ринок перекуплений. Для побудови індикатора Williams' Percent Range у переверненій шкалі його значенням звичайно привласнюється знак віднімання (наприклад, -30%). При аналізі знак віднімання можна не враховувати. Майбутні економісти повинні запам'ятати, що по загальному для всіх індикаторів перекупленості/перепроданості правилу, діяти по їх сигналах найкраще, дочекавшись повороту цін у відповідному напрямі. Так, якщо індикатор перекупленості/перепроданості вказує на стан перекупленості, перш ніж продавати певну валюту, розумно дочекатися повороту цін униз.

Необхідно наголосити на те, що в індикатора Williams' Percent Range є цікава здатність загадковим образом передбачати цінові розвороти. Він майже завжди утворює пік і повертає вниз за визначений проміжок часу до того, як ціна досягає піку та повертає вниз. Точно так само Williams Percent Range, як правило, утворює западину і завчасно повертає нагору. Після пояснення майбутнім економістам сутності та особливостей даного технічного індикатора слід навчити їх розраховувати його. Формула розрахунку індикатора Williams' Percent Range схожа з формулою для розрахунку Stochastic Oscillator (формула 6):

$$\%R = (\text{MAX}(\text{HIGH}(i - n)) - \text{CLOSE}(i)) / (\text{MAX}(\text{HIGH}(i - n)) - \text{MI}(\text{LOW}(i - n))) * 100 \quad (6)$$

де: CLOSE (i) – сьогоднішня ціна закриття;

MAX (HIGH (i - n)) – найбільший максимум за n попередніх періодів;

MI (LOW (i - n)) – найменший мінімум за n попередніх періодів.

Одним із важливих технічних індикаторів, з якими необхідно ознайомити майбутніх економістів для їх успішної роботи на валютному ринку є індикатор Демарка – DeMarker (De). Цей індикатор будується на основі зіставлень максимуму поточного бара з максимумом попереднього. Якщо максимум поточного бара вище, то реєструється відповідна різниця, а якщо поточний максимум менше, або дорівнює максимуму попереднього бара, то реєструється нульове значення. Потім одержані в такий спосіб різниці за n періодів сумуються. Отримане значення стає чисельником індикатора DeMarker і поділяється на ту ж саму величину плюс сума різниць між ціновими мінімумами попереднього і поточного барів. Якщо поточний ціновий мінімум більш того, котрий був на попередньому барі, то фіксується нульове значення.

Коли показання індикатора DeMarker опускаються нижче оцінки 30, то очікується розворот цін нагору. Коли показання індикатора піднімаються вище оцінки 70, то очікується розворот цін униз. Використання більш тривалих періодів розрахунку дозволяє «зачепитися» за довгострокову тенденцію в розвитку ринку. Індикатори з короткими періодами дозволяють виходити на ринок у точці з найменшим ризиком і планувати момент здійснення угоди так, щоб вона була в руслі основної тенденції.

Далі доцільно запропонувати майбутнім економістам провести розрахунок даного індикатора за наступним алгоритмом. Студенти повинні засвоїти, що значення індикатора DeMarker в інтервалі  $i$  обчислюється в



такий спосіб:

1) обчислюється DeMax ( $i$ ): якщо  $HIGH(i) > HIGH(i - 1)$ , то  $DeMax(i) = HIGH(i) - HIGH(i - 1)$ , інакше  $DeMax(i) = 0$ ;

2) обчислюється DeMin ( $i$ ): якщо  $LOW(i) < LOW(i - 1)$ , то  $DeMin(i) = LOW(i - 1) - LOW(i)$ , інакше  $DeMin(i) = 0$ ;

3) розраховується значення індикатора Демарка (формула 7):

$$DMark(i) = SMA(DeMax, N) / (SMA(DeMax, N) + SMA(DeMin, N)) \quad (7)$$

де:  $HIGH(i)$  – максимальна ціна поточного бара;

$LOW(i)$  – мінімальна ціна поточного бара;

$HIGH(i - 1)$  – максимальна ціна попереднього бара;

$LOW(i - 1)$  – мінімальна ціна попереднього бара;

$SMA$  – просте ковзне середнє;

$N$  – кількість періодів, що використовуються для розрахунку.

Наступний технічний індикатор, з яким необхідно ознайомити майбутніх економістів є індекс сили – Force Index (FRC). Даний індикатор вимірює силу «биків» під час кожного підйому і силу «ведмедів» під час кожного падіння курсу валюти. Для цього слід пояснити майбутнім економістам, що індекс сили зв'язує основні елементи ринкової інформації: напрям ціни, її перепади й обсяг угод. Цей індикс студенти можуть використовувати в чистому вигляді, однак краще його згладити за допомогою ковзною середньої. Згладжування за допомогою короткої ковзної середньої допоможе майбутнім економістам знайти сприятливі моменти для відкриття і закриття позицій. Також можна запропонувати студентам здійснити згладжування за допомогою довгої ковзної середньої, для того, щоб показати їм, що, в даному випадку, індекс виявляє зміни тенденцій. Купувати майбутнім економістам бажано тоді, коли під час тенденції до підвищення індекс сили стане негативним (упаде нижче нульової лінії). Піднімаючись до нової висоти, індикатор сигналізує про продовження тенденції до підвищення. Сигнал до продажу надходить, коли під час тенденції до зниження Force Index стає позитивним. Падаючи на нову глибину, індекс сили сигналізує про силу «ведмедів» і продовження тенденції до зниження. Якщо зміни цін не підкріплені аналогічною зміною обсягу, то Force Index залишається на одному рівні, що попереджає про близький розворот тенденції. Після цього рекомендується навчити майбутніх економістів порядку розрахунку даного індикатора. В процесі розрахунку студенти повинні засвоїти, що сила кожного руху ринку визначається його

напрямок, розмахом і обсягом. Якщо ціна закриття поточного бара вище, ніж попереднього, то сила позитивна, а якщо поточна ціна закриття нижче, ніж попередня, то сила негативна. Чим більше розходження в цінах, тим більше сила, і чим більше обсяг угод, тим більше сила. Розрахунок пропонуємо виконати студентам за наступною формулою (8):

$$\text{FORCE INDEX (i)} = \text{VOLUME (i)} * ((\text{MA (ApPRiCE, N, i)} - \text{MA (ApPRiCE, N, i-1)})) \quad (8)$$

де: FORCE INDEX (i) – індекс сили поточного бара;

VOLUME (i) – обсяг поточного бара;

MA (ApPRiCE, N, i) – будь-яка ковзна середня поточного бара за N періодів: проста, експонентна, зважена чи усереднена (згладжена);

ApPRiCE – застосована ціна;

N – період згладжування;

MA (ApPRiCE, N, i-1) – будь-яка ковзна середня попереднього бара.

В процесі професійної підготовки майбутніх економістів варто ознайомити їх з індикатором Gator Oscillator, який будується на основі раніше вивченого ними індикатора Alligator і показує ступінь сходження/розбіжності його ліній балансу (згладжене ковзне середнє). Під час демонстрації даного індикатора студенти повинні засвоїти, що верхня гістограма є абсолютною різницею між значеннями синьої лінії і червоної лінії. Нижня гістограма – абсолютна різниця між значеннями червоної лінії і зеленої лінії, але зі знаком мінус, тому що гістограма зображується зверху вниз.

Ще одним важливим для успішного технічного аналізу індикатором, є такий індикатор, як Ішимоку Кінко Хайо – Ichimoku Kinko Hyo. Майбутні економісти повинні засвоїти, що він призначений для визначення ринкового тренду, рівнів підтримки й опору, а також для генерації сигналів покупки та продажу. Найкраще індикатор працює на тижневих і денних графіках. Під час визначення розмірності параметрів використовують чотири тимчасових інтервали різної довжини. На цих інтервалах ґрунтуються значення окремих ліній, що складають цей індикатор:

1) Tenkan-sen показує середнє значення ціни за перший проміжок часу, обумовлений як сума максимуму і мінімуму за цей час, поділений на два;

2) Kijun-sen показує середнє значення ціни за другий проміжок часу;

3) Senkou Span A показує середину відстані між попередніми двома лініями, зрушену вперед на величину другого тимчасового інтервалу;

4) Senkou Span B показує середнє значення ціни за третій часовий інтервал, зрушене вперед на величину другого тимчасового інтервалу.

Майбутні економісти повинні засвоїти, що Chinkou Span показує ціну закриття поточної свічі, зрушену назад на величину другого тимчасового інтервалу. Відстань між лініями Senkou штрихується на графіку іншим кольором і називається «хмарою».

Для успішної роботи з даним індикатором студенти повинні запам'ятати:

1) якщо ціна знаходиться між зазначеними лініями, ринок вважається нетрендовим, а края хмари утворюють рівні підтримки й опору;

2) якщо ціна знаходиться над хмарою, то верхня його лінія утворює перший рівень підтримки, а наступна – другий рівень підтримки;

3) якщо ціна знаходиться під хмарою, то нижня лінія утворює перший рівень опору, а верхня – другий;

4) якщо лінія Chinkou Span перетинає графік ціни знизу нагору, це є сигналом до покупки, а якщо зверху вниз – сигналом до продажу.

Далі варто пояснити майбутнім економістам, що Kijun-sen використовується як показник руху ринку. Якщо ціна вище її, імовірно, ціни будуть продовжувати рости. Коли ціна перетинає цю лінію, ймовірна подальша зміна тренду. Іншим варіантом використання Кіджун-сен є подача сигналів. Сигнал до покупки генерується, коли лінія Tenkan-sen перетинає Kijun-sen знизу нагору. Перетинання ж зверху вниз є сигналом до продажу. Tenkan-sen використовується як індикатор ринкового тренду. Якщо ця лінія росте, або падає, тренд існує. Коли вона йде горизонтально, ринок увійшов у канал.

В процесі професійної підготовки майбутніх економістів до роботи на валютному ринку необхідно пояснити їм, що всі ринки характеризуються тим, що протягом більшої частини часу ціни на них суттєво не змінюються, і лише протягом невеликого періоду (15–30%) спостерігаються трендові зміни. Найбільш сприятливі для отримання прибутку періоди, коли ціни на ринках змінюються відповідно до визначеного тренду. Для успішної торгівлі на валютному ринку майбутнім економістам необхідно вчасно виявляти западину та вершину графіку. Для цього їх слід ознайомити з таким технічним індикатором, як фрактали – Fractals. Фрактали є одним з п'яти індикаторів торгової системи Білла Вільямса, що дозволяє виявляти западину, або вершину графіка ціни. Фрактал нагору технічно описується як серія, як мінімум, з п'яти послідовних барів, у якій безпосередньо перед найвищим максимумом і відразу ж після нього знаходяться по два бари з

більш низькими максимумами. Протилежна конфігурація відповідає фракталу вниз. На графіку фрактали мають значення High та Low і відзначені стрілками нагору, або вниз відповідно.

Сигнали технічного індикатора Fractals необхідно відфільтровувати за допомогою технічного індикатора Alligator, який вони вивчили раніше. Вони повинні запам'ятати, що не варто укладати угоду на покупку, якщо фрактал знаходиться нижче «зубів алігатора», і не варто укладати угоду на продаж, якщо фрактал знаходиться вище «зубів алігатора».

**Висновки.** В процесі дослідження методичних засад професійної підготовки майбутніх економістів до технічного аналізу валютного ринку, доходимо висновку, що для успішної професійної самореалізації майбутніх економістів на валютному ринку та правильного здійснення його технічного аналізу необхідно сформувати у студентів знання, уміння та навички роботи з технічними індикаторами. Перспективами подальших досліджень в даному напрямку є розробка методичних засад професійної підготовки майбутніх економістів до тестування стратегій торгівлі на валютному ринку.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Влодарська–Зола Л. Удосконалення змісту професійної підготовки студентів в умовах гуманізації освіти в Україні / Л. Влодарська–Зола // Проблеми особистісної орієнтації педагогічного процесу : зб. наук. праць. – Харків. – 2000. – С. 11–20.
2. Іванченко Є. А. До проблеми формування професійної мобільності майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Теорія і методика навчання інформатики та математики : зб. наук. праць. – Вип. 3. – Мелітополь : МДПУ, 2004. – С. 61–64.
3. Корнєв Р. С. Комплексні взаємозв'язки підготовки майбутніх економістів-аграрників до інформаційної діяльності / Р. С. Корнєв, Л. І. Корнєва // Наука і методика : зб. наук.-метод. праць / Ред. кол. : А. Ф. Гойчук (гол. ред.) та ін. – К. : Аграрна освіта, 2006. – Вип. 6. – С. 83–88.
4. Левочко М. Т. Ефективність ділової гри в навчальному процесі при вивченні бухгалтерського обліку / М. Т. Левочко // Наукові записки КІТЕП : Щорічник. – К. : Український центр духовної культури. – 2001. – Вип. 1. – С. 337–348.
5. Пуханова Л. С. Інтенсифікація педагогічного процесу в системі професійно орієнтованого навчання теорії ймовірностей і математичної статистики студентів економічного профілю / Л. С. Пуханова // Застосування та удосконалення методики викладання математики : Регіон. наук.-метод. семін., 25 трав. 2007 р. : Тези доп. – Донецьк : ДонНУЕТ, 2007. – С. 128–129.
6. Рожков А. FTN trader [Електронний ресурс] / А. Рожков. – Режим доступу : [http://www.chat.ru/~ftn\\_trader](http://www.chat.ru/~ftn_trader).
7. Рум'янцева К. Є. Підготовка майбутніх економістів до розв'язування творчих фахових завдань засобами моделювання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Рум'янцева Катерина Євгенівна ; Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2009. – 20 с.

#### РЕЗЮМЕ

**Р. В. Костенко.** Формирование у будущих экономистов знаний, умений и навыков технического анализа валютного рынка.

*В статье раскрыты методические основы формирования у будущих экономистов знаний, умений и навыков технического анализа валютного рынка.*

*Подчеркивается, что для успешной профессиональной самореализации будущих экономистов на валютном рынке и правильного осуществления его технического анализа необходимо сформировать у студентов знания, умения и навыки работы с техническими индикаторами.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, валютный рынок, технический анализ, будущие экономисты, технические индикаторы.

### SUMMARY

**R. Kostenko.** Formation at the future economists of knowledge and skills of the technical analysis of the currency market.

*The article demonstrates methodical bases of formation at the future economists of knowledge and skills of the technical analysis of the currency market. For successful professional self-realization of the future economists in the currency market and correct realization of its technical analysis it is necessary to generate at the students of knowledge and skills of job with technical indicators.*

**Key words:** vocational training, currency market, technical analysis, technical indicators, future economists.

УДК 373.5:008.0050642

**О. С. Кухарева**

Республіканський вищий навчальний заклад  
«Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

### МОДУЛЬНА ПРОГРАМА ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ФУНКЦІЇ, ЇХНІ ВЛАСТИВОСТІ ТА ГРАФІКИ» В КУРСІ АЛГЕБРИ ТА ПОЧАТКІВ АНАЛІЗУ

*У статті розглянуто поняття модуля, модульної програми, її будови та цілей у межах технології модульного навчання. Визначено будову та цілі модульної програми вивчення функції в курсі алгебри та початків аналізу старшої школи.*

**Ключові слова:** модуль, модульне навчання, модульна програма, функція, цілі навчання.

**Постановка проблеми.** Сьогодні в навчальних планах, що регламентують процес навчання в загальноосвітній школі, окреслилася тенденція до скорочення кількості годин, що відводиться на вивчення дисциплін природно-математичного циклу.

Згідно з Постановою КМУ № 776 від 27.08.2010 року «Про внесення зміни до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. № 24» [7], значно змінилась кількість часу на вивчення математики у старшій школі, а саме кількість годин на рік зменшилась з 280 до 210 годин, тобто на 25%. На нашу думку, це катастрофічні показники. За діючою програмою для загальноосвітніх навчальних закладів [8, 52–56] маємо такий розподіл часу щодо вивчення елементів математичного аналізу у старшій школі: функції, їхні властивості та графіки (22 години), похідна та її застосування (24 години), інтеграл та його застосування (16 годин).

Водночас відбувається посилення вимог до якості знань випускників. Таким чином, у теорії і методиці навчання математики загострилося багато

методичних проблем, у тому числі проблема вивчення учнями старшої школи елементів математичного аналізу, зокрема функцій, як ґрунтового поняття цієї дисципліни.

**Аналіз актуальних досліджень.** Незважаючи на те, що питання підвищення рівня математичної освіти та реформування методичної системи навчання математики на різних етапах розглядало багато дослідників у нашій країні (Г. П. Бевз, Г. І. Білянін, М. І. Бурда, М. І. Жалдак, М. Я. Ігнатенко, Є. П. Нелін, З. І. Слєпкань, І. Ф. Тесленко, В. О. Швець, М. І. Шкіль та інші) та за її межами (О. М. Абрамов, Ж. Адамар, Д. В. Аносов, Л. С. Атанасян, Г. Д. Глейзер, Г. В. Дорофєєв, А. Г. Мордкович та інші), воно на сьогодні залишається актуальним. На нашу думку, сприяти вдалому вирішенню цього питання буде зміна традиційної системи навчання математики на систему модульного навчання.

Питанню модульного навчання присвятили праці багато вітчизняних та зарубіжних науковців: В. І. Бондар, К. Я. Вазіна, В. М. Гарєєв, Б. Голдшміт, М. Голдшміт, С. М. Гончаров, О. Є. Гуменюк, Є. М. Дурко, С. І. Куликов, К. Курх, Р. Оуєнс, Дж. Рассел, П. І. Сікорський, Б. Ф. Скіннер, А. В. Фурман, П. А. Юцявічене.

**Мета статті** – дати коротку характеристику поняттю модуля, модульної програми та розглянути будову однієї з модульних програм вивчення початків аналізу у старшій школі.

**Виклад основного матеріалу.** Модульне навчання виникло вперше після Другої світової війни у відповідь на соціально-економічні потреби, коли були необхідні системи навчання професійних умінь за короткий проміжок часу. Тобто модульне навчання у первинному вигляді є саме технологією професійного навчання, а тільки через кілька років дослідники у сфері освіти і професійної освіти почали систематизувати технічне та професійне навчання на модульній основі.

Слово «модуль» (від лат. *modulus* – «маленька міра») – складова частина, яку можна відділити від загального. Модульним називають звичайно те, що складається з чітко визначених частин, які можна забирати або додавати, не руйнуючи річ. Поняття «модуль» використовують у багатьох науках та сферах: електроніці, програмуванні, математиці, архітектурі, поліграфії тощо. У педагогіці на цьому понятті побудована ціла технологія навчання.

У тлумачному словнику української мови подано таке визначення

модуля: модуль – це розділ навчальної програми – частина курсу навчання, що орієнтована на досягнення ряду пов'язаних між собою цілей [2, 536].

У дидактиці модуль визначається як функціональний, логічно обумовлений вузол навчально-виховного процесу, завершений блок дидактично адаптованої інформації [5, 103]. Але не існує єдиного визначення поняття модуль навчання, і залежно від того, який смисл несе це поняття та які цілі ставлять перед собою дослідники модульного навчання, існують кілька видів модульного навчання.

З точки зору комбінованого підходу, під модулем будемо розуміти закінчений блок змісту навчання, що відібрано та дидактично оброблено на основі результатів попереднього тестування для досягнення належного рівня знань і вмінь, що встановлено цільовою програмою дій та має вхідний та вихідний контроль. Відповідно до цього під модульним навчанням будемо розуміти цілісний процес, який діалектично поєднує мету і завдання, мотиви і зміст, методи і форми, корекцію та результати і реалізується через дидактично відібраний навчальний зміст, який утворює блок інформації щодо конкретної теми дисципліни, програму дій і методичне керівництво ними, забезпечуючи досягнення освітніх, розвивальних і виховних цілей.

Модульна програма – це основний засіб у модульному навчанні, її складає вчитель. У ній визначаються цілі навчання (комплексна, інтегруючі та окремі) та послідовність вивчення кожної теми (послідовність уроків) [6, 76]. Модульні програми можуть бути пізнавального або операційного типу. Перші модульні програми пізнавального типу були написані Дж. Новатом, С. Н. Постлетвейтом, Дж. Расселом.

Модульні програми операційного типу розробляються взагалі для професійної підготовки спеціалістів. На початку 80-х років XX століття автор І. Прокопенко розробив програми у співробітництві з Міжнародною організацією праці щодо підвищення кваліфікації майстрів на виробництві. Програми такого типу широко використовуються на виробництвах, на технічних професійних курсах у країнах Європи та СНД. Під керівництвом К. Я. Вазіної [1] створено операційні модульні програми для формування навичок учнів ПТУ. Група авторів В. М. Гареев, С. І. Куликов, Є. М. Дурко розробили операційну модульну програму щодо підготовки машинобудівельників [3], метою розробки такої програми вони вважають роздрібнення змісту кожної теми на компоненти, що відповідатиме

професійним, педагогічним, дидактичним завданням, та добір для всіх компонентів відповідних видів, форм навчання та узгодження їх за часом та інтеграції в одному комплексі.

У нашому дослідженні під час розробки модульних програм вивчення початків аналізу у старшій школі ми вважаємо за потрібне створення цих програм пізнавально-операційного типу, тобто спрямованих як на оволодіння теоретичними відомостями предмета, так і на вміння використовувати їх під час розв'язання прикладних задач.

Склад навчального модуля визначає його побудову. Так, модуль складається з таких частин:

1) пізнавальна частина, що складається з навчального матеріалу прикладів розв'язання завдань (ТЕОРЕТИЧНИЙ БЛОК);

2) операційна частина, що включає блок вправ, задач, контрольних та самостійних робіт і дослідницьких завдань (БЛОК УЗАГАЛЬНЕННЯ);

3) контролююча частина, що складається з вхідного, поточного та підсумкового контролю та завдань, диференційованих за рівнями складності (БЛОКИ ВХІДУ ТА ВИХІДУ);

4) методична частина, що складається з указівок щодо роботи з модулем та з наборів ООД до контрольних завдань різного рівня складності, а також додаткового наочного матеріалу (таблиць, формул, графіків, діаграм, довідникової інформації) (ІНСТРУКТИВНИЙ БЛОК).

Таку будову модуля можна описати схемою (рис. 1), в якій основний компонент модуля доповнений варіативними блоками. Варіативна структура модуля складається з таких компонентів:

**історичний блок** включає етимологію понять, короткий експурс, що розкриває генезис поняття, постановку історико-наукових проблем тощо;

**проблемний блок**, де ставиться проблемна ситуація для мотивації до вивчення поняття, теореми тощо;

**експериментальний блок** включає описання емпіричного матеріалу (навчального експерименту, лабораторної роботи тощо) для виведення формул, формулювання правил, теорем тощо;

**блок поглиблення** містить навчальний матеріал підвищеної складності для розширення відомостей про об'єкт, що вивчається, та поглибленого вивчення модуля;

**блок стиковки** дозволяє проводити міжпредметні зв'язки матеріалу, що вивчається, із суміжними дисциплінами та внутрішньопредметні зв'язки між окремими темами однієї дисципліни;



**блок вживання** містить системи таких вправ, що вимагають використання вивченого матеріалу на практиці під час розв'язання задач прикладного змісту [4, 41].

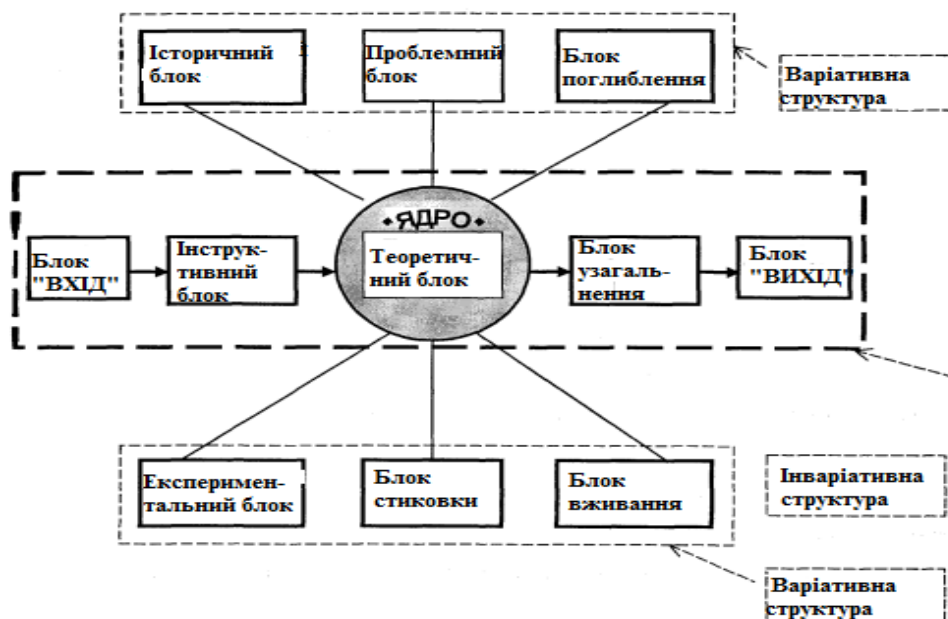


Рис. 1. Будова модуля

Розглянемо детальніше модульну програму щодо вивчення теми «Функції, їхні властивості та графіки». Будуючи модульну програму, ми враховували державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

Після вивчення модульної програми «Функції, їхні властивості та графіки» учні мають уміти:

- користуватися різними способами завдання функції;
- знаходити природну область визначення функціональних залежностей;
- знаходити значення функцій за заданих значень аргументу і значення аргументу за заданого значення функції;
- встановлювати за графіком функції її найважливіші властивості;
- досліджувати властивості функцій;
- обчислювати, оцінювати та порівнювати значення виразів, що містять степені з раціональними показниками, корені;
- розпізнавати та будувати графіки степеневих функцій;
- моделювати різні процеси за допомогою степеневих функцій [8, 53].

На підставі цих вимог формулюються комплексні дидактичні цілі (КДЦ) модульної програми з початків аналізу, інтегруючи цілі модулів та окремі дидактичні цілі (ОДЦ) навчальних елементів модулів.

Тему «Функції, їхні властивості та графіки» ми пропонуємо у вигляді

модульної програми.

Модуль М-0. Ознайомлення з комплексною дидактичною метою модульної програми та з усією програмою взагалі. Повторення поняття функції, вивченого раніше. Вхідний контроль.

Модуль 1. Елементарне дослідження функції (ІДЦ – уміти проводити повне дослідження функції за її формулою).

НЕ-0.

НЕ-1. Область визначення і множина значень функції (ОДЦ – уміти знаходити область визначення та множину значень функції за формулою).

НЕ-2. Способи завдання функцій (ОДЦ – знати три способи завдання функцій (графічний, аналітичний, табличний), уміти користуватися різними способами завдання).

НЕ-3. Парність і непарність функції (ОДЦ – знати поняття парності функції, вміти досліджувати функцію на парність за формулою та за графіком).

НЕ-4. Монотонність та неперервність функції (ОДЦ – усвідомлювати поняття монотонності функції та неперервності, вміти досліджувати функцію на монотонність та неперервність за графіком та формулою).

Модуль 2. Степенева функція (ІДЦ – знати означення степеневої функції, графіки основних степеневих функцій, уміти досліджувати їх).

НЕ-0.

НЕ-1. Означення степеневої функції (ОДЦ – знати означення степеневої функції).

НЕ-2. Графіки степеневих функцій (ОДЦ – уміти будувати графіки степеневої функції з різними показниками).

Модуль 3. Показникова функція (ІДЦ – мати чітке уявлення про поняття показникової функції, знати її властивості, вміти будувати графіки, вміти розв'язувати показникові рівняння та нерівності).

НЕ-0.

НЕ-1. Поняття показникової функції (ОДЦ – знати означення показникової функції та її властивості, відрізняти її від степеневої).

НЕ-2. Приклади використання показникової функції (ОДЦ – знати про те, де використовують показникову функцію під час дослідження явищ навколишнього середовища).

НЕ-3. Розв'язання показникових рівнянь та нерівностей (ОДЦ – уміти розв'язувати показникові рівняння та нерівності різних типів).

Модуль 4. Логарифмічна функція (ІДЦ – мати чітке уявлення про

поняття логарифмічної функції, знати її властивості, вміти будувати графіки, вміти розв'язувати логарифмічні рівняння та нерівності).

НЕ-0.

НЕ-1. Логарифм числа (ІДЦ – усвідомлювати поняття логарифма числа, знати властивості логарифмів).

НЕ-2. Поняття логарифмічної функції (ОДЦ – знати означення логарифмічної функції та її властивості, вміти будувати графіки).

НЕ-3. Розв'язання логарифмічних рівнянь та нерівностей (ОДЦ – уміти розв'язувати логарифмічні рівняння та нерівності різних типів).

Діагностичний компонент модульної програми «Функції, їхні властивості та графіки» включає систему завдань, що реалізують перевірку знань учнів на вході і виході кожного модуля, з метою прогнозування подальшого напрямку у вивченні модуля та коригування дій учня в межах модульної програми, а також усередині кожного модуля з метою оснащення учнів операційними навичками обчислення інтеграла функцій та вміннями розв'язувати прикладні задачі різноманітного змісту.

**Висновки.** Таким чином, у своєму дослідженні ми пропонуємо три модульних програми («Функції, їхні властивості та графіки», «Похідна функції та її застосування», «Інтеграл та його застосування»), схематичну будову однієї з яких ми продемонстрували, щодо вивчення початків аналізу у старшій школі, через які може бути реалізовано управління навчальним процесом у системі вивчення математики у старшій школі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вашина К. Я. Саморазвитие человека и модульное обучение. / Вашина К. Я. – Н. Новгород, 1992. – 144 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь, 2005. – 1728 с.
3. Гареев В. М. Принципы модульного обучения / В. М. Гареев, С. И. Куликов, Е. М. Дурко // Вестник высшей школы. – 1987. – № 8. – С. 35–38.
4. Кубрушко П. Ф. Технология модульного обучения. / П. Ф. Кубрушко, Д. Е. Назаров. – М. : МГАУ им. В. П. Горячкина, 2001. – 60 с.
5. Дидактика : навч. посіб. / І. В. Малафіїк. – К. : Кондор, 2009. – 398 с.
6. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті : [навч. посіб.] / С. П. Бондар, Л. Л. Момот, Л. А. Липова, М. І. Гловко. – Рівне : Тетіс, 2003. – 200 с.
7. Про внесення зміни до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. № 24 : Постанова Кабінету Міністрів України № 776 від 27.08.2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/8840](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/8840).
8. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5–12 кл. Математика / М-во освіти і науки України. – К., 2005. – 64 с.
9. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 271 с.

### РЕЗЮМЕ

**Е. С. Кухарева.** Модульная программа изучения темы «Функции, их свойства и графики» в курсе алгебры и начал анализа.

*В статье рассмотрено понятие модуля, модульной программы, ее строения и целей в рамках технологии модульного обучения. Определено строение и цели модульной программы изучения функции в курсе алгебры и начал анализа старшей школы.*

**Ключевые слова:** модуль, модульное обучение, модульная программа, функция, цели обучения.

### SUMMARY

**E. Kuhareva.** Modular program of studying of the subject «Functions of their property and graphic arts» in a course of algebra and the beginnings of the analysis.

*The concept of modular code, its structure and aims within the framework of technology of module teaching is considered in the article. The structure and aims of modular code of studying function in a course of algebra and the beginnings of the analysis of senior school is considered.*

**Key words:** module, module teaching, modular code, function, teaching aims.

УДК 378.6:37.014.25:325

**Л. М. Мандрик**

Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини

### ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

*У статті на підставі аналізу існуючих у психолого-педагогічній літературі підходів до розуміння сутності гендерної культури у системі вищої школи розглянуто вплив вищих навчальних закладів на формування гендерної культури молоді як частину загальної культури суб'єкта.*

**Ключові слова:** гендерна культура, гендерна соціалізація, гендерне виховання, гендерна рівність, вища освіта.

**Постановка проблеми.** За останнє десятиріччя гендерні дослідження стали невід'ємним складником педагогічної науки, а гендерна проблематика виокремилась у різних галузях педагогіки. Виникнення цього напрямку пов'язано з посиленням суперечностей між відтворюванням патріархальних стереотипів у взаємодії статей та реальними трансформаціями гендерних відносин у сучасному українському суспільстві.

Важливим напрямом гендерних досліджень є науково-методичне забезпечення гендерної освіти, під якою розуміється процес набуття систематизованих наукових знань у галузі стратегії і тактики гендерної рівності, а також умінь і навичок їх застосування на практиці. Сьогодні в системі вищої освіти створюються наукові школи, що розробляють навчальні курси з гендерної тематики та сприяють їх упровадженню до таких навчальних дисциплін, як соціологія, політологія, психологія, лінгвістика тощо (Т. Говорун, І. Кльоцина, Н. Лаврінченко та ін.).

Принцип гендерної рівності у суспільстві сьогодні розглядається як необхідна умова становлення громадянського суспільства, показник культури нації та невід'ємний щодо особистісного зростання жінки та чоловіка, запорука самореалізації особистості в різних сферах життєдіяльності. Гендерна рівність означає, що жінки та чоловіки користуються однаковим статусом і мають однакові умови для реалізації всіх прав людини, можливість робити внесок у національний та політичний розвиток держави [4, 12].

Просування гендерної рівності є стратегічним напрямом державної політики, про що свідчить прийняття низки нормативно-правових актів та Державна програма з утвердження гендерної рівності в Україні, яка розрахована на 2006–2010 рр. Серед заходів, передбачених цією програмою, особливої актуальності набуває необхідність організації та проведення інформаційно-просвітницьких та освітніх заходів з молоддю в навчальних закладах, які будуть спрямовані на висвітлення питань гендерної рівності та протидії насильству стосовно жінок та чоловіків.

**Аналіз актуальних досліджень.** Спроби частково чи повністю розкрити особливості гендерної культури в системі вищої освіти були зроблені у наукових дослідженнях В. Васильєвої, Т. Говорун, О. Кізь, О. Кікінежді, І. Кона та ін., інтеграції гендерного підходу у системі вищої професійної освіти – О. Булатової, І. Іванової, І. Луценко, І. Мунтян, Ф. Терзі, О. Цокур та ін.

Варто зазначити, що важливий внесок у розробку концепції гендерного підходу в педагогічній освіті зробили О. Вороніна (проблеми розробки теорії та методології гендерних досліджень, визначення їх місця в системі підготовки студентів), І. Кльоцина (шляхи гендерної соціалізації особистості з урахуванням вікових особливостей, розробка практикуму з гендерної проблематики для створення гендерних стереотипів). Проте аналіз літератури, здійснений у працях указаних науковців, свідчить про те, що питання формування гендерної культури в період навчання у вищих навчальних закладах МНС України можна віднести до найменш розроблених у дослідженнях українських педагогів, зокрема не повною мірою розкрито теоретичний та практичний досвід щодо цього питання.

**Мета статті** – на підставі аналізу існуючих у психолого-педагогічній літературі підходів з'ясувати особливості формування гендерної культури в системі вищої школи, зокрема у курсантів ВНЗ МНС України.

**Виклад основного матеріалу.** Серед низки наукових термінів, які

використовуються у гендерному дискурсі, одним із провідних є поняття гендерної культури, складниковими чинниками якого, з точки зору освітньої сутності, на наш погляд, є гендерне виховання. Розглядаємо гендерне виховання як цілеспрямований організований процес формування соціокультурних механізмів конструювання взаємин представників різних статей, покликаний втілювати виховні настанови на засадах рівноправності та паритетності незалежно від біологічної належності.

Наголошуємо на тому, що гендерна культура особистості може визначатися як індивідуально-особистісна характеристика, частина загальної культури суб'єкта, що включає гендерну компетентність, гендерну картину світу, специфічні ціннісні орієнтації та моделі поведінки. Залежно від індивідуальної гендерної картини світу формується гендерна культура особистості або патріархатного, або егалітарного типу. Егалітарна гендерна культура особистості – це компонент загальної культури людини, що бере за основу та за напрям реалізацію принципу гендерного рівноправ'я. Патріархатна гендерна культура особистості – це компонент загальної культури людини, що базується на традиційних уявленнях про домінувальний стан чоловіка в сім'ї та суспільстві [7, 54].

Зрештою, розуміння та виробництво у молодой людини навичок гендерної культури дає можливість формувати неупереджене ставлення до здібностей та статусу людини незалежно від її статевої залежності, орієнтувати навчально-виховний процес на принципи егалітарності, на найповнішу самореалізацію особистості в освоєнні будь-яких сфер людської життєдіяльності з урахуванням специфічних архетипів – ознак ментальності українського етносу. Гендерна рівність є показником нації.

Так, аналіз праць вітчизняних і зарубіжних учених, які досліджували вікові, індивідуальні й гендерні особливості особистості, які включені до системи навчання у ВНЗ, засвідчив, що період студентської, тобто пізньої, юності – це насамперед найважливіший період її духовного і соціокультурного розвитку, незважаючи на те, що він пов'язаний із комплексом певних психофізіологічних процесів. Головний новотвір цього віку за Е. Шпанглером, що досліджував психологію юнацького віку крізь призму пізнання внутрішнього світу особистості, тісно пов'язаного з культурою й історією, – відкриття «Я» [9, 65]. Учений зазначає: «цей процес іде зсередини назовні, тобто від відкриття власного “Я” до його практичного долучення до різних видів життєдіяльності за допомогою:

- усвідомлення особливостей своєї жіночої (чоловічої) індивідуальності та її властивостей;
- появи життєвого плану й установок на свідому побудову власного життя;
- розвитку рефлексії у процесі відкриття власного “Я”, упродовж якого відбувається реалізація різних типів статевої поведінки особистості з опорою на усвідомлення нею цінностей індивідуальності маскулінного й фемінінного типів;
- поступового вrostання особистості в різні сфери життя» [9, 67].

На думку Ф. Терзі, першою необхідною педагогічною умовою формування у студентів вищих навчальних закладів гендерної культури є гуманітаризація їхньої професійної підготовки шляхом інтеграції результатів гендерних досліджень у зміст навчальних дисциплін [8, 65].

Натомість О. Васильєва, вважаючи, що виховна робота зі студентською молоддю з урахуванням гендерного компонента є одним із найважливіших механізмів досягнення її ефективності, стверджує, що її прикінцевим результатом повинен бути достатній рівень сформованості в неї гендерної культури. Останнє, на думку дослідниці, зумовлено тим, що, по-перше, перед кожним студентом і студенткою у системі вищої освіти ставиться мета всебічного й професійного розвитку особистості, соціальної компетентності й відповідальності, що вимагає формування в них якостей у співвідношенні з їх соціостатевою роллю та очікуваннями суспільства щодо поведінки жінок і чоловіків, по-друге, чим менше обмежуються можливості життя студентів у контексті обох статей у процесі навчання, тим більше вони виявляються підготовленими до майбутньої професійної діяльності. На цій підставі, визначаючи гендерне виховання студентів не тільки їхньою підготовкою до життя в демократичному суспільстві, а саме як процес побудови демократичних відносин у житті самих студентів, автор вважає, що змістом вищої освіти, адекватним до формування гендерної культури, є засвоєння студентами гендерних відносин, статевої поведінки цінностей у суспільній сфері життя, потреб, інтересів, форм діяльності, зумовлених демократичним ладом і дією демократичних інституцій [1, 19].

Проте особливо важливо зазначити, що процес гендерної соціалізації в Україні сьогодні є вельми суперечливим. Хоч українська родина й зберігає притаманний етнокультурі високий статус жінки-матері та кордоцентричність у коханні, проте сторіччя бездержавності та насадження патріархальної нормативної шлюбності не могли не

позначитися на зміні ціннісних орієнтацій як чоловіків, так і жінок, на низькій привабливості моделей гендерної поведінки дорослих для підростаючого покоління. Порушення рівності статей досягалося за рахунок звуження сфер самореалізації жінок та чоловіків, поширення упередженості поглядів на участь жінок у суспільно-політичній сфері, подвійних стандартів в оцінці значущості сімейних ролей, руйнації етнокультурних засад виховання як основ для самоідентифікації.

Зазначене яскраво виявляється, насамперед, під час вибору майбутньої професії з орієнтиром на суто чоловічі або жіночі фахи. Отже, дівчата, обираючи навчальні заклади «нежіночого типу», потрапляють у площину низки нарікань, зауважень, здивувань тощо, передусім у межах самого ВНЗ. Це стосується і ВНЗ МНС України.

Розпочинаючи з дитячого садка і до аспірантури, відносини всередині освітніх установ відтворюють закладені в культурі уявлення про жінок як про підлеглих, залежних, шанобливих, які не прагнуть досягнень, а про чоловіків – як домінуючих, незалежних, які досягають свого. Цей процес не є явною або навмисною метою освіти, і не всі викладачі усвідомлюють, що він відбувається. Проте освітні заклади дають впливові уроки гендерних відносин [3, 27].

Відзначимо, що феномен гендерної культури був предметом спеціальної уваги й обговорення серед учасників науково-практичних конференцій різних рівнів: «Формування гендерної культури студентської молоді» (Тернопіль, 2003 р.), «Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві» (Київ, 2003 р.), «Теорія і практика гендерного виховання студентської молоді: досвід, проблеми, перспективи» (Запоріжжя, 2004 р.), «Інтеграція гендерного підходу у сучасну науку і освіту» (Одеса, 2005 р.), «Молодь і гендер: реалії та перспективи демократичного суспільства» (Тернопіль, 2006 р.) та ін.

Уточнюючи визначення понять вітчизняної теорії статевого виховання курсантів та студентів у зв'язку з інтеграцією в її сферу термінів, запозичених з теорії гендерних досліджень, І. Кон указує на те, що становлення гендерної ідентичності найбільш інтенсивно проходить саме в період студентської юності, у процесі чого відбуваються зміни системних соціальних зв'язків, відносно яких у студентської молоді формуються певні позиції. Складність становлення гендерної ідентичності студентів молодших курсів вищих закладів освіти полягає, з одного боку, в тому, щоб відповідати гендерним



стереотипам студентської групи, статеворольовим вимогам суспільства, а з другого боку, щоб зрозуміти особливості власної самототожності, цілісності образу «Я», здійснити самоприйняття власної унікальності жіночої (чоловічої) індивідуальності, зробити вибір у прийнятті стратегії гендерної ідентичності: маскулінної, фемінної або андрогінної, що відповідає внутрішнім потребам дівчини (юнака), надає певної спрямованості життю, сприяє освоєнню відповідної статеворольової поведінки [5, 59].

Варто зазначити, що виховання в сім'ї відбувається за традиційною схемою, без урахування розподілу на гендерні ролі. Так, хлопчиків батьки готують до якихось значніших ролей у світі. Дівчатам залишається лише виконувати дрібні хатні обов'язки; у них втрачається інтерес до широкого зовнішнього світу, а далі єдиним виходом залишається жагуча мрія про «прекрасного принца», про виграш у шлюбній лотереї. І сім'я, і школа заохочують і карають дітей здебільшого згідно з уявленням про окремий для кожної статі поведінковий стереотип (гендерний стереотип). Вимоги до хлопчиків вищі з огляду на підготовлену їм важливу суспільну роль. Дівчинку ж настанова на пасивність поступово змушує не перейматися власним інтелектуальним розвитком. Ініціатива, відвага, цікавість не заохочуються, адже ідеал жіночності – подобатися, присвячувати себе служінню іншим. Педагогічні канони, «хлоп'ячі» та «дівчачі» ігри, казки та книжки – усе привчає дитину сприймати жіночу долю як вторинну, службову щодо чоловічої. Упередження, нав'язані в дитинстві, визначають усе доросле життя жінки, яка боїться вийти за межі усталеного, взяти на себе нетрадиційну суспільну роль; розбіжність між сформованими вихованням запитами і цілковито не відповідними життєвими ситуаціями буває дуже болісною для молодшої жінки з перших її самотійних кроків. Виходячи з цього, відразу стає зрозумілою вся необхідність виховання гендерної культури і впровадження її в загальноосвітні заклади, оскільки саме вона містить способи і прийоми раціонального, збалансованого виховання юнаків і дівчат з урахуванням гендерного виміру суспільства [2, 75]. Зрештою, включення гендерного компонента у зміст та організацію системи вищої школи сприятиме формуванню егалітарної свідомості, вихованню особистості, вільної від гендерних стереотипів та упереджень за ознакою статі, здатної комфортно вписатися у концепцію демократичного суспільства.

Тому метою гендерної освіти є:

1. Виховання в молоді гендерної культури, спрямованої на подолання

патріархальних стереотипів в українському суспільстві й активізацію молоді щодо розв'язання проблем загальнодержавного значення.

2. Загальнотеоретична і практична підготовка молоді до дорослого життя, відповідальності за свої вчинки перед державою.

3. Підтримка демократичного розвитку в Україні шляхом вивчення та впровадження гендерної рівності [6, 194].

Завдання, які покладають на курс гендерної освіти:

1. Ознайомити молодь з процесами, що ведуть до гендерної рівності (тобто встановлення однакового статусу для чоловіків і жінок).

2. Допомогти молоді усвідомити той факт, що подальший розвиток громадянського суспільства визначає необхідність різного ставлення до жінок і чоловіків для досягнення тотожності результатів.

3. Сприяти формуванню в молодого покоління нового гендерного мислення і розумінню ними його важливості для подальшої профорієнтації [6, 195].

Отже, тенденції до зміни традиційних гендерних стереотипів та установок сучасної студентської та курсантської молоді зумовлені, на нашу думку, трансформаційними процесами щодо соціальних стереотипів у цілому, зменшенням значення щодо сприйняття гендерних ролей, згладжуванням різниці між професійними якостями чоловіка та жінки у сучасному суспільстві.

**Висновки.** На основі проаналізованих підходів у психолого-педагогічній літературі до впливу системи вищої школи на виховання гендерної культури студентів та курсантів прийшли до висновку про те, що ефективність виховання гендерної культури сучасної студентської та курсантської молоді значною мірою зумовлена методами її впровадження. Пріоритетну роль у вихованні гендерної культури мають відігравати сучасні технології навчання, що стимулюють творчість, ініціативу, самостійне та критичне мислення. Формування гендерної культури є тим інструментом, за допомогою якого відбудеться перелом патріархальних поглядів (гендерних стереотипів) на роль і призначення жінок і чоловіків у суспільстві. Причому цей перелом слід починати серед молоді – саме тієї частини суспільства, яка через кілька років буде керувати державою.

Подальшого наукового вивчення потребує характеристика педагогічних технологій, спрямованих на формування гендерної культури у студентської молоді.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Васильєва В. Шлях до гендерного паритету у суспільстві / В. Васильєва. – Запоріжжя, 2003. – 55 с.
2. Говорун Т. Стать та сексуальність: психологічний ракурс : навч посіб. / Т. Говорун, О. Кікінеджі. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 1999. – 384 с.
3. Женщина. Образование. Демократия : Материалы 2-й междунар. междисциплинарной науч.-практ. конф., (3–4 дек. 1999 г. – Мн., 2000. – 344 с.
4. Кікінеджі О. М. Формування гендерної культури молоді : методичні матеріали до тренінгової програми / О. М. Кікінеджі, О. М. Кізь // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 9. – С. 12.
5. Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
6. Руденко Н. В. Впровадження гендерного підходу в систему вищої освіти / Н. В. Руденко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2009. – Випуск 5. – С. 191–196.
7. Социология гендерных отношений : учеб. пособ. [для студ. ВУЗов] / [под ред. З. Х. Саралиевой]. – М. : РОССПЭН, 2004. – 167 с.
8. Терзі П. П. Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / П. П. Терзі. – Кіровоград, 2007. – 20 с.
9. Шпанглер Э. Два вида психологий // Хрестоматия по истории психологии. Период открытого кризиса / Э. Шпанглер. – М. : Педагогика, 1980. – С. 48–71.

## РЕЗЮМЕ

**Л. Н. Мандрик.** Особенности формирования гендерной культуры в системе высшей школы.

*В статье на основе анализа существующих в психолого-педагогической литературе подходов относительно понимания сущности гендерной культуры в системе высшей школы рассмотрено влияние высших учебных заведений на формирование гендерной культуры молодежи как часть общей культуры субъекта.*

**Ключевые слова:** гендерная культура, гендерная социализация, гендерное воспитание, гендерное равенство, высшее образование.

## SUMMARY

**L. Mandryk.** Features of the formation of gender culture in higher education.

*In the article on the basis of existing in the psihologic-pedagogical literature approache analysis which concerns understanding of gender culture essence in higher school system, the influence of higher educational institutions on youth gender culture formation as a part of the general culture of the individual is considered.*

**Key words:** gender culture, gender socialization, gender education, gender equality, education.

УДК 378.124:796

**С. В. Мединський**

Чернівецький національний  
університет імені Ю. Федьковича

## **МОДЕЛЬ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ Й СПОРТУ ЯК ОСНОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

*У статті розкрито поняття професійної компетентності фахівця фізичної культури і спорту як такої, що відображає змістово-діяльнісний аспект його професійної діяльності; здійснено узагальнений огляд системи компетенцій, у контексті якого простежено значущість підприємницьких компетенцій, формування яких у сукупності з іншими параметрами професійної компетентності фахівця спрямоване на забезпечення конкурентоспроможності сучасного спеціаліста.*

**Ключові слова:** модель фахівця, професійна компетентність, система компетенцій, підприємницькі компетенції.

**Постановка проблеми.** Основною ідеєю сучасної концепції вищої освіти є підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, відповідального, такого, що вільно володіє своєю професією й орієнтується у суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної роботи за спеціальністю на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності; до задоволення потреб особистості в одержанні відповідної освіти.

Такі орієнтири сучасної вищої освіти визначають спрямованість професійної підготовки фахівців галузі фізичної культури й спорту на формування особистості, здатної до плідної професійної праці в сучасних ринкових умовах, готової до професійної діяльності, яка володіє не тільки системою спеціальних знань, професійних дій і соціальних відносин, а й сформованістю і зрілістю професійно значущих якостей, відповідною кваліфікацією.

**Аналіз актуальних досліджень.** Моделювання професійної діяльності фахівця, як доводять наукові дослідження В. Андрєєва, Д. Григорьєва, Н. В. Кузьминої, С. Сисоєвої, Л. Сігаєвої, В. Сластьоніна, В. Смирнова, М. Таланчука та ін., є вихідною, базовою позицією в обґрунтуванні концептуальних положень процесу професійної підготовки фахівця з будь-якої спеціальності.

У широкому розумінні слова модель – це образ (мисленнєвий чи умовний, зображення, опис та ін.) будь-якого об'єкта, процесу чи явища. Згідно з визначенням В. Штоффа, під моделлю розуміється мисленно уявлювана чи матеріально реалізована система, яка, відображаючи чи

відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщувати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт [1, 201].

У професійній педагогіці під моделлю фахівця розуміють описовий аналог, що відображає основні характеристики об'єкта, який вивчається і яким виступає узагальнений образ спеціаліста даного профілю (Б. Динамова, І. Сігов, Д. Чернилевський). Таку сукупність професійних властивостей і якостей особистості в педагогіці позначають і поняттям «професіограма». Як уважають М. Таланчук, В. Сластьонін, моделлю спеціаліста є професіограма, яка моделює очікуваний результат, що існує ідеально і є досяжним після закінчення терміну навчання. Як система вимог до спеціаліста, модель дає можливість передбачити конкретні шляхи, засоби, методи, критерії професійної підготовленості і становлення особистісних морально-педагогічних якостей, необхідних для виконання професійних функцій [4].

Згідно з формулюванням учених Р. С. Тягура, Б. М. Мицкана, О. М. Мокрова, професіограма фахівця – це реєстр, що включає сукупність особистісно-ділових рис, певний обсяг суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, а також програму педагогічних умінь і навичок, необхідних для виконання вчителем його професійних обов'язків [3].

Професіограма конкретизує найбільш важливий, обов'язковий склад професійної діяльності людини, визначає базові якості.

Закономірно визнаним у професійній педагогіці є постулат про залежність системи знань, умінь, якостей фахівця від специфіки галузі, в якій здійснюється професійна діяльність.

Відповідно до специфіки фізичної культури та спорту, усі професійні риси та якості особистості фахівця цієї галузі повинні бути природною основою його потреби забезпечити соціальну взаємодію і спілкування людей через організацію їхнього дозвілля, наповненого моральним і виховним змістом, допомоги у кожній особистості в її самореалізації і самоактуалізації.

Узагальнюючи дослідження Г. Д. Бабушкіна, Л. М. Головатой, І. Л. Головіна, М. Т. Данилка, А. Н. Двоєшлазова, Н. Н. Зволинської, Н. Ю. Зубангова, В. І. Маслова, В. І. Смолюка та ін., зазначимо, що майбутній фахівець фізичного виховання та спорту традиційно визначається як особистість, яка цілеспрямовано здобуває у ВНЗ кваліфікацію відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня у процесі спеціально організованої навчально-виховної діяльності, спрямованої на підготовку до подальшої

професійної діяльності щодо підтримки відповідного рівня фізичної культури населення або досягнення вищих спортивних результатів на олімпійській, світовій чи регіональній аренах у командному чи в індивідуальному вимірах.

У тезах Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти термін «компетентність» визначається як спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати роботу або завдання. При цьому це поняття охоплює знання, вміння і навички та ставлення, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі чи конкретній діяльності [5].

Міжнародна Комісія Ради Європи у своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні, чи ключові, базові уміння, фундаментальні шляхи навчання ключових кваліфікацій, умінь, зіставлень, чи опорних знань. На думку експертів Ради Європи, компетентність передбачає: а) можливість особистості сприймати і відповідати на індивідуальні і соціальні потреби; б) комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок.

Компетентність розглядається також як здатність застосовувати знання і вміння ефективно і творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, які передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і у професійних ситуаціях

**Мета статті** – розкрити окремі аспекти розробки моделі або професіограми сучасного фахівця фізичної культури й спорту як основи його професійної підготовки у навчальному закладі.

**Виклад основного матеріалу.** Стартовою позицією аналізу моделі фахівця з фізичного виховання, як і фахівця будь-якої іншої галузі, зазвичай виступає його особистісна характеристика. Зважаючи на те, що фахівець у галузі фізкультури й спорту працює у сфері «людина – людина», професійно значущими для нього дослідники визнають такі особистісні якості:

1) морально-гуманістичні якості, які виражають специфіку цього виду діяльності й відображають утвердження словом і працею пріоритету цінності людського життя, найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й стосунків (любов до людей, гуманність, доброта, доброзичливість, чуйність, терплячість, відповідальність, почуття власної гідності та ін.);

2) психологічні характеристики, які є складовою фахової діяльності фахівця фізичної культури (високий рівень протікання психічних процесів, стійкі психічні стани, високий рівень емоційних і вольових характеристик);

3) психоаналітичні якості, орієнтовані на професійне самовдосконалення фахівця (самоконтроль, самокритичність, самооцінка, а також стресостійкі якості – фізична тренованість, самонавіюваність);

4) психолого-педагогічні якості, спрямовані на встановлення партнерських взаємовідносин, – комунікабельність (здатність швидко встановлювати контакт), емпатійність, візуальність (зовнішня привабливість), красномовство (вміння навіювати й переконувати), перцептивність (сприймання людини людиною), тактовність та ін.;

5) сформованість ціннісно-мотиваційної сфери – визнання фахівцем цінностей професійної діяльності, їх трансформація у внутрішні переконання, ставлення до об'єктів професійної діяльності, до самого себе, представників професійного співтовариства; високий рівень професійної мотивації – особистий інтерес до фізичної культури, цілеспрямованість, послідовність, адекватність особистої поведінки і вчинків ідеалам професійної діяльності.

Особистісні характеристики фахівця фізичної культури й спорту забезпечують здатність до професійної діяльності й визначають характер його функціонування в системі міжособистісних відносин. У цілому вони задають профіль особистості фахівця, водночас виступають умовою й середовищем формування його професійної компетентності.

Поняття професійної компетентності фахівця фізичної культури і спорту відображає змістово-діяльнісний аспект його професійної діяльності й містить єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення фізкультурно-спортивної діяльності.

Нині триває активна переорієнтація на визначення системи компетенцій, що забезпечують якість освіти, адекватну вимогам часу. За рекомендаціями ЮНЕСКО, сутність сучасних концептуальних вимог до професійної компетентності фахівця зводиться до розширення знань, умінь і навичок, необхідних безпосередньо для підвищення продуктивності праці, у сфері життєдіяльності в цілому.

Сьогодні відбувається заміна понять трудових виробничих знань повною гамою знань, умінь і навичок, у тому числі таких, які необхідні для: 1) охорони і покращання здоров'я, 2) демографічного розвитку; 3) збереження і розвитку традицій і культури; 4) раціонального використання природних ресурсів; 5) захисту навколишнього середовища; 6) зниження екологічного ризику; 7) виконання активної громадянської ролі; 8) конкурентоспроможності на ринку праці.

У більшості досліджень останніх років (С. Адам, Б. Бергман, М. Т. Громкова, В. І. Додонов, А. К. Марков, Л. М. Мітіна, А. Стівен) поняття «компетенція» розуміється не як набір здібностей, знань і вмінь, а як здатність або готовність мобілізувати всі ресурси (організовані у систему знання, уміння, навички, здібності та психічні якості), необхідні для виконання завдання на високому рівні, адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до цілей та умов відбування дії.

Ключовими компетенціями має оволодіти кожний член суспільства з метою системного застосування в різних ситуаціях. Один із варіантів визначення таких ключових компетенцій запропонований у рекомендаціях Ради Європи (Берн, 1996), де визначено п'ять груп компетенцій, оволодіння якими є визначальним критерієм якості освіти:

1) політичні й соціальні компетенції, пов'язані зі здатністю брати на себе відповідальність, брати участь у спільному ухваленні рішень, регулювати конфлікти без насилля, брати участь у функціонуванні й розвитку демократичних інститутів;

2) міжкультурні компетенції (контролювати прояви расизму і ксенофобії, утверджувати толерантні відносини);

3) компетенції, пов'язані з усним і письмовим спілкуванням, особливо важливі для роботи і соціального життя, з акцентом на тому, що людям, які ними не володіють, загрожує соціальна ізоляція (у цьому контексті комунікації дедалі більшої ваги набуває володіння більше, ніж однією мовою);

4) компетенції, пов'язані з адекватним сприйманням та застосуванням сучасної інформації, володінням інформаційними технологіями, розумінням у застосуванні позитивних і слабких аспектів, здатністю до критичного судження щодо інформації, яка розповсюджується ЗМІ та рекламою);

5) компетенції, які реалізують здатність і бажання вчитися як основу безперервної підготовки у професійному плані, а також в особистому й громадському житті, здатність навчатися протягом усього життя [5].

Сучасники розглядають ключові компетенції як основний освітній результат і трактуються як міжкультурні та міжгалузеві знання, вміння, здібності, які необхідні для адаптації та продуктивної діяльності в різних професійних співтовариствах. До них відносять такі, що є універсальними для соціальної адаптації особистості, її вільної орієнтації в сучасному інформаційному та культурному просторах, розвитку її освітнього,



професійного й творчого потенціалу.

Серед таких універсальних компетенцій варто зазначити значущість підприємницьких компетенцій, формування яких у сукупності з іншими параметрами професійної компетентності фахівця спрямоване на забезпечення конкурентоспроможності сучасного спеціаліста. Це поняття, на думку дослідника Г. Росса, застосовується поряд з поняттям професійної компетентності. Як стверджує Л. В. Кнодель, саме поняття конкурентоспроможності фахівця є достатньо конструктивним і може бути покладене в основу проектування всієї освітньої діяльності. При цьому за визначальні властивості слід приймати: 1) чіткість цілей і ціннісних орієнтирів; 2) працелюбність; 3) творче ставлення до праці; 4) здатність до ризику; 5) незалежність; 6) здатності: а) бути лідером; б) до неперервного саморозвитку; в) до неперервного професійного зростання; 7) прагнення до високої якості кінцевого продукту, 8) стресостійкість [2, 398–399].

Конкурентоспроможність спеціаліста, на думку багатьох авторів, асоціюється з успіхом як у професійній, так і в особистісній сферах. Головна психологічна умова успішної діяльності в будь-якій галузі – це впевненість у своїх силах за принципом: «упевненість – запорука успіху». Основні напрями, за якими виробляється впевненість у собі: засвоєння і вдосконалення професійної майстерності, адекватна поведінка в різних ситуаціях людського спілкування, підтримка і зміцнення здоров'я і працездатності, створення сприятливого зовнішнього вигляду, власного іміджу. Ці рекомендації орієнтовані на підвищення індивідуальної конкурентоспроможності, що видається цілком актуальним у сучасних умовах, коли альтернативою для кожного може стати безробіття.

Тепер робоча сила – реальний товар на ринку праці, де дедалі більше утверджується принцип конкуренції, і цей товар для відповідності попиту повинен бути конкурентоспроможним, тобто мати гарне оформлення і гарну рекламу (чи саморекламу).

Базові елементи і структура моделі конкурентоспроможності майбутнього фахівця підпорядковуються такій логіці: а) об'єкти засвоєння у процесі підготовки; б) вимоги до особистісних якостей майбутнього фахівця; в) вимоги до вмінь, навичок, здатності спеціаліста до діяльності.

**Висновки.** Професійна підготовка фахівців фізичного виховання вищих навчальних закладів у сучасному світі визначається як складова професійної діяльності, тобто як психолого-педагогічними та спеціальними вимогами на

ринку праці, так і суспільно-політичними, соціальними, а також вимогами держави до фізичного стану та рівня фізичної культури населення.

Фахівець фізичної культури й спорту має бути розвиненою, освіченою та інтелігентною людиною, яка може кваліфіковано здійснювати виховну, фізкультурно-оздоровчу та навчально-тренувальну роботу з різним контингентом населення, а також сприяти гармонійному розвитку особистості, формуванню життєво необхідних навичок, розвитку фізичних якостей, зміцненню здоров'я, підготовці кваліфікованих спортсменів та команд.

Складовою університетської компетенції фахівця фізичної культури, що дає йому змогу адаптації та орієнтації в сучасному інформаційному та культурному просторах, розвитку професійного і творчого потенціалу, є підприємницькі компетенції, які дозволяють відповідати попиту на ринку праці, бути конкурентоспроможним, мати гарну «обгортку».

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых : учеб. пособ. [для системы доп. и проф. образования] / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
2. Кнодель Л. В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в странах-членах Всемирной туристской организации : дисс. доктора пед. наук / Кнодель Л. В. – К., 2008. – 640 с.
3. Мокров О. М. Організація і проведення педагогічної практики в ЗОШ студентів факультету фізичного виховання і спорту : метод. рекомен. для викл. і студ. / Мокров О. М., Мицкан Б. М., Тягун Р. С. – Івано-Франківськ : Плай. – 2002.
4. Таланчук Н. М. Введение в неопедагогика / Таланчук Н. М. – М. : Педагогика, 1991. – 181 с.
5. Чемерис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції / І. Чемерис // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 84–87.

#### РЕЗЮМЕ

**С. В. Медынский.** Модель современного специалиста физической культуры и спорта как основа его профессиональной подготовки в высших учебных заведениях.

*В статье раскрыто понятие профессиональной компетентности специалиста физической культуры и спорта, отображающей содержательно-деятельностный аспект его профессиональной деятельности; произведен обобщенный обзор системы компетенций, в контексте которого прослежена значимость предпринимательских компетенций, формирование которых вместе с другими параметрами профессиональной компетентности специалиста направлено на обеспечение конкурентоспособности современного специалиста.*

**Ключевые слова:** модель специалиста, профессиональная компетентность, система компетенций, предпринимательские компетенции.

#### SUMMARY

**S. Medynskiy.** Model of modern specialist of physical culture and sport in higher educational establishments is study.

*The concept of professional competence of specialist of physical culture and sport is exposed as such which represents professional activity; the carried out is generalized review of the system of education, meaningfulness of enterprise jurisdictions forming of which in an*

*aggregate with other parameters of professional competence of specialist is traced in the context of which, directed on providing of modern specialist.*

**Key words:** *model of specialist, professional competence, system of jurisdictions, enterprise jurisdictions.*

УДК 378.14:17.022.1

**Ю. В. Пелех**

Міжнародний економіко-гуманітарний  
університет імені академіка Степана Дем'янчука

## **ВИЗНАЧЕННЯ РОЛІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ КОНСТАНТИ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті здійснено герменевтико-структурний аналіз понять, що визначають роль ціннісно-смыслової константи під час формування готовності майбутнього педагога до професійної діяльності. Наведено концептуальну модель, основною метою застосування якої у навчально-виховному процесі ВНЗ є збагачення і розвиток ціннісно-смыслової сфери особистості майбутнього педагога шляхом осмислення вищих гуманістичних цінностей людства для ефективного набуття фахових компетенцій.*

**Ключові слова:** *цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-смыслова готовність, модель, модель ціннісно-смыслової готовності, майбутній педагог, педагогічна діяльність, готовність до професійної діяльності.*

**Постановка проблеми.** В умовах розбудови громадянського суспільства в Україні педагога-практика варто вважати не тільки суб'єктом процесу навчання і виховання, а й активним перетворювачем культурно-історичних подій, рушієм аксіоцентованої гуманітарної парадигми в межах мікро- і макросоціуму. Тому у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця особливої актуальності набуває питання вивчення системи його ціннісних орієнтацій, що мають гуманістичну природу і є підґрунтям людських взаємовідносин. Пріоритетною цінністю при цьому постає особистість самого педагога з його внутрішнім світом, інтересами, потребами, здібностями, можливостями й індивідуальними особливостями. Ціннісна сфера людини розглядається в дослідженні як стрижнева вісь, базис для формування професійної майстерності, що зумовлена домінуванням соціально-гуманістичних чинників, які пронизують усі ланки суспільного життя. При цьому практичне значення роботи полягає у наданні допомоги науково-педагогічним працівникам у реалізації їхньої аксіологічної функції, представленні ролі й місця значущих педагогічних якостей-цінностей у структурі пізнаннево-категоріального апарату виховання, подоланні застарілих педагогічних уявлень про особливості навчально-виховного процесу.

У цьому контексті необхідність наукових розвідок у царині змістового наповнення ціннісно-смыслової сфери особистості майбутнього педагога

детермінована постійною потребою відповідей на виклики сьогодення, в якому він – основний транслятор цінностей та ініціатор ціннісно-мотиваційного розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу. З цієї точки зору надзвичайно актуальним є формування професійно-педагогічної спрямованості як системи особистісних якостей досліджуваних на ґрунті інтеріоризації професійно-значущих цінностей, що визначають мету і завдання педагогічної діяльності, а отже, і ступінь готовності до її виконання.

**Мета статті** – з'ясувати сутність впливу аксіологічної константи на процес професійної підготовки майбутнього педагога.

**Аналіз актуальних досліджень.** На сьогодні у наукових студіях зарубіжних і вітчизняних учених подано окремі підходи до формування готовності особистості педагога до професійної діяльності, окреслено способи їхнього аналізу, запропоновано деякі принципи побудови навчально-виховного процесу вищого навчального закладу на основі проектування позицій суб'єктів та умов ефективної діяльності кожного з них.

Авторське бачення проблеми базувалося на інтерпретації результатів теоретичних праць І. Беха, В. Бондаря, В. Галузинського, О. Дубасенюк, І. Зязюна, О. Коберника, А. Лігоцького, В. Лугового, Ю. Машбиця, В. Монахова, Г. Селевка, В. Сидоренка з основ змісту професійної підготовки фахівців. Вагомим для визначення напрямку дослідження був розгляд філософських питань у царині розвитку аксіопедагогічної теорії, здійснений і представниками класичної історико-філософської думки (від Арістотеля до Г. Гегеля і Б. Кроче), і вченими сучасності: В. Андрущенко, С. Анисимов, Л. Вовк, М. Каган, В. Кремень, В. Лутай, І. Надольний та ін.

Аналіз філософських (М. Гартман, В. Дільтей, Е. Дюркгейм, М. Каган, А. Тойнбі, М. Шелер та ін.) та психолого-педагогічних праць (крім зазначених вище, А. Маслоу, М. Яницький та ін.) сприяв чіткому осмисленню аксіологічного знання як пізнання всієї педагогічної діяльності. Згідно з однією з версій, термін «цінність» уперше згадує Діоген Лаертський в описі філософських міркувань стоїків [10, 6.]. Як повідомляє старогрецький мислитель, для стоїків «цінність ...є, по-перше, властиве всякому благу сприяння гармонійному життю; по-друге ...користь, що сприяє життю, у згоді із природою; ...по-третє, мінова вартість товару, що визначається досвідченим оцінювачем» [4, 300–301]. Хоча Л. Столович відзначає, що першою згадкою слід уважати староіндійський трактат «Артхашастра» («артха» – «цінності», «блага») [8]. Науковець указує на те,

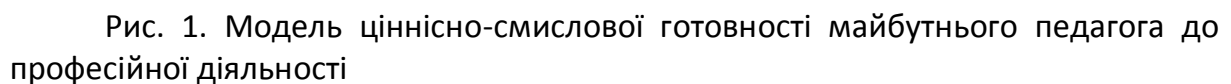
що в мовах багатьох народів світу поняття «вартість» і «цінність» не розрізняються (наприклад, німецьке «wert», англійське «value», французьке «valeur», іспанське «valor»). Гносеологічний аналіз поняття «цінність», що реконструюється на основі слів, які його позначають, засвідчує, що в ньому поєдналися три аспекти значення: 1) характеристика зовнішніх властивостей речей; 2) психологічні якості людини; 3) стосунки між людьми, їх спілкування. Як наголошує Л. Столович, у кожному з «класів цінностей» своєрідно поєднуються основні значення цінності – речово-предметне, психологічне і соціальне» [7, 10].

Російський учений М. Яницький відзначає, що у В. Франкла розуміння цінностей пов'язане з поняттям «смыслових універсалій», а у Триандіса з «універсалістськими», або «етичними» (etic), цінностями. Як він зауважує, таке визначення унеможливорює наявність культурно-специфічних, або «емічних» (emic), цінностей [10]. Хоча М. Яницький визнає, що підходить до цього поняття тільки як психолог, а наше визначення має більш філософсько-педагогічний характер.

Як зазначає І. Бех, аксіологічна проблематика в педагогічному контексті виходить на світоглядний рівень. За мету ставлять творення доктрини смисложиттєвої переорієнтації індивіда (вихованця, учня, студента). Суть цієї доктрини полягає в тому, що індивід у процесі пізнання осягає та засвоює особистісні цінності, що можливо за умови виходу за межі егоїстичних інтересів у напрямі морально-духовних цінностей культури людства [1, 9].

**Виклад основного матеріалу.** Керуючись саме таким баченням цінностей (категорії, здатної виконувати регулюючу функцію поведінки індивіда у соціумі), визначаємо ціннісно-смыслову готовність майбутнього педагога до професійної діяльності як сформоване у процесі навчання та соціалізації у ВНЗ стійке й водночас динамічне інтегральне смислоутворення у свідомості особистості, що може породжувати формування, а в подальшому функціонування особистісних цінностей і їхню трансформацію у професійно значущі в результаті дії компетентнісних змінних, що детермінує набуття професійних особистісних якостей як установки до здійснення ефективної педагогічної діяльності та набуття високого рівня професійної майстерності у сукупності соціального, професійного та особистісного розвитку майбутнього педагога.

Це бачення конкретизуємо під час практичного впровадження у



Як зазначалося вище, цінності є своєрідною «методичною призмою», за допомогою якої можна зрозуміти сутність процесів, що відбуваються в певній соціальній системі, виявити їх латентний зміст і напрям функціонування. Водночас цінності мисляться як основа мотивації поведінки людей, своєрідні орієнтири, без яких людина і суспільство загалом були б дезорієнтовані в соціальному просторі. За такого підходу фундаментальні, засадничі цінності складаються із системи суспільних, культурно-історичних цінностей. Етичні цінності як складові системи суспільних цінностей – це уявлення, що належать до сфери моральної свідомості: поняття добра і зла,

справедливості, щастя. А втім Л. Коган розмежовує рівні усвідомлення людиною сенсу свого життя від загальних уявлень («бути корисним суспільству») до чіткого розуміння конкретних завдань своєї сьогоденної діяльності, від індивідуального усвідомлення своєї життєвої мети до детального розроблення життєвих планів і програм [5, 226–227].

Відомі американські аксіологи У. Томас та Ф. Знанецький (їх також прийнято вважати представниками так званої емпіричної соціології) провели чітку смислову грань між цінністю і нормою. Згадані науковці створили власну систему, яка ґрунтувалася на онтологічному уявленні про цінність як про первинну категорію. Так, Ф. Знанецький стверджував, що у світі немає нічого, крім речей і цінностей. За такого підходу, на його переконання, «цінності важливіші, ніж речі, оскільки вони справляють на життя людини, на її діяльність і зміст її прагнень набагато більший вплив, ніж речі» [12, 11]. Крім того, учений уважав, що речі не стосуються логіки людської поведінки, натомість цінності завжди пов'язані зі сферою людської діяльності, адже їх визначають як правила поведінки, за допомогою якої зберігають, регулюють і поширюють відповідні типи дії через членів певної соціальної групи. За таких умов цінності розглядали як своєрідний стрижень суспільства, їх функціонування є неможливим окремо від людини. Оскільки Ф. Знанецький і У. Томас проголошували людину творцем цінностей, цієї основної категорії буття, то фактично вони визнали в суто ідеалістичній традиції, що саме мислення людини створює світ (за Ф. Знанецьким – світ культури). З другого боку, розуміння цього світу вимагає визначення зв'язків, що наявні між цінностями, та з'ясування сутності соціальних відносин [11].

Як дають підстави стверджувати результати нашого дослідження, саме У. Томас і Ф. Знанецький увели в соціології поняття «ціннісні орієнтації» [3]. Науковці запропонували оперувати цим поняттям як категорією аналізу, яку можна використовувати стосовно окремої людини або групи осіб. На їхнє переконання, вживання поняття «ціннісні орієнтації» означає спрямованість аналізу на переважно соціальні (індивідуальні або групові) синкретично-психологічні вияви, адже ціннісні орієнтації є соціальними установками особи, регулюють її поведінку. Крім того, вони відображають фундаментальні інтереси особи, визначають стратегічну спрямованість її діяльності та виявляють життєву позицію індивіда, його світогляд, етичні принципи. Ціннісні орієнтації формуються під час засвоєння індивідом соціального досвіду, освоєння ним суспільних,

політичних, етичних, естетичних ідеалів і непорушних нормативних вимог, які ставлять до нього як до члена соціальної спільності.

**Висновки.** Таким чином, методика формування ЦСГ майбутнього педагога до професійної діяльності, на наш погляд, повинна передбачати комплекс заходів щодо засвоєння майбутнім учителем суспільних, політичних, етичних та естетичних ідеалів українського суспільства, які він згодом зможе вільно передавати своїм вихованцям.

Погоджуємося з думкою окремих науковців [6] про те, що, набуваючи ознак особистісних смислів і цінностей у структурі модельного «ядра», означені вище категорії дають змогу здійснювати аналіз основних закономірностей і суспільного, і професійного розвитку особистості майбутнього вчителя (ідеального «тіла»). Простір функціонування такого ідеального «тіла» ми конкретизували (крім указаних складових «ядра») у таких вимірах: «особистісні смисли – особистісні цінності», які є стрижневим елементом ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього вчителя. Захистом від процесів «руйнування» професійних цінностей особистості майбутнього вчителя слугує модель його адаптивної поведінки, в основі якої за Л. Мітиною лежить зовнішня детермінація, підкорення зовнішнім обставинам у вигляді соціальних вимог, очікувань, норм [6].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості : [підруч.] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Братусь Б. С. Опыт обоснования гуманитарной психологии / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 9–17.
3. Ганжа А. О. Гуманистическая социология Флориана Знанецкого / А. О. Ганжа, А. А. Зотов // Социологические исследования. – М., 2002. – № 3. – С. 112–120.
4. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Диоген Лаэртский. – М. : Мысль, 1979. – 620 с.
5. Коган Л. Н. Цели и смысл жизни человека / Л. Н. Коган. – М. : Мысль, 1984. – 252 с.
6. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 400 с.
7. Столович Л. Красота. Добро. Истина. Очерк истории эстетической аксиологии / Л. Столович. – М. : Республика, 1994. – 463 с.
8. Столович Л. Н. Природа эстетической ценности / Л. Н. Столович. – М. : Политиздат, 1972. – 271 с.
9. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / [под ред. И. А. Зимней]. – М. : Издательский сервис, 2004. – 480 с.
10. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
11. Thomas W. The Polish Peasant in Europe and America / W. Thomas, F. Znaniecki. – [Vol. Second edition]. – New York, 1927.
12. Znaniecki F. Nauki o kulturze, PWN / F. Znaniecki. – Warszawa, 1971. – 397 s.



### РЕЗЮМЕ

**Ю. В. Пелех.** Определение роли ценностно-смысловой константы ПРИ формировании готовности будущего педагога к профессиональной деятельности.

*В статье совершен герменевтико-структурный анализ понятий, которые определяют роль ценностно-смысловой константы при формировании готовности будущего педагога к профессиональной деятельности. Приведена концептуальная модель, основной целью внедрения которой в учебно-воспитательный процесс вузов есть обогащение и развитие ценностно-смысловой сферы личности будущего педагога путём осмысления высших гуманистических ценностей человечества для эффективного приобретения ключевых компетенций.*

**Ключевые слова:** ценности, ценностные ориентации, ценностно-смысловая готовность, модель, модель ценностно-смысловой готовности, будущий педагог, педагогическая деятельность, готовность к профессиональной деятельности.

### SUMMARY

**Yu. Pelekh.** Determination of the role of semantic and valuable constant in the formation of future pedagogue readiness to the professional activity.

*The article deals with hermeneutical and structural analysis of notions which define the role of valuable and meaningful constant in future teacher's readiness to professional activity formation. The conceptual model is represented, the main purpose usage of which in educational process of higher educational establishment is enrichment and development of future teacher's valuable-meaningful sphere by the way of man-kind high human values realizing with the purpose of professional competence effective gaining.*

**Key words:** values, valuable orientations, valuable-meaningful readiness, model, model of valuable and semantic readiness, future teacher, pedagogical activity, readiness to the professional activity.

УДК 379.82–057.87

**С. Г. Пішун**

Сумська філія Харківського національного  
університету внутрішніх справ

### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВІЛЬНИЙ ЧАС

*У статті розглянуто актуальну проблему – розробка комплексу педагогічних умов для ефективного функціонування і розвитку художньо-творчої діяльності студентів. Художньо-творча діяльність студентів визначається як активна, цілепокладаюча, особистісно і професійно значуща діяльність, спрямована на їх естетичний розвиток, а також на творче вирішення педагогічних завдань й особисте професійне вдосконалення.*

**Ключові слова:** педагогічні умови, художньо-творча діяльність, самореалізація, студенти, актуалізація, потреби, схильності, здібності.

**Постановка проблеми.** Як одне з актуальних завдань, визначених Національною доктриною розвитку освіти в Україні ХХІ ст., творчість розглядається у широкому розумінні як важлива умова формування багатогранної особистості. У світлі нових концепцій виховання людини перевага віддається формуванню молодого покоління, здатного творчо залучатися до життєдіяльності, самостійно розв'язувати доступні проблеми. «Методологічною парадигмою сучасної діяльності людини в будь-якій сфері має стати творчість. У реалізації цього завдання провідна

роль належить освіті, навчанню, вихованню» [4, 315–316].

Відомо, що будь-яка діяльність може успішно функціонувати і розвиватися тільки за дотримання певних умов. Проблема педагогічних умов склалася у зв'язку з виділенням у педагогічному процесі двох основних субпроцесів: навчання і виховання. Як і всяка діяльність, художньо-творча діяльність студентів має свої принципові особливості, які полягають у тому, що неможливо примусити студента опановувати засоби і прийоми цієї діяльності, оскільки в організаційному аспекті художньо-творча діяльність не включена в обов'язковий навчальний план, тому не регламентується і не спрямована ззовні, а вільно обирається самими студентами за внутрішньою спонукую й організовується, виходячи з їх художньо-естетичних потреб, індивідуальних схильностей і здібностей. Слід зазначити, що необхідною умовою успішної творчої самореалізації студентської молоді є її становлення як суб'єкта соціальної діяльності.

*Актуальність* дослідження проблеми розвитку художньо-творчого потенціалу студентів зумовлена насамперед наявністю практичної потреби у використанні їх потенційних ресурсів як основної сили у вирішенні завдань розвитку творчих здібностей та активності у вільний час. Дослідження комплексу проблем, пов'язаних із розумінням специфіки самої творчості, природи, сутності й структури творчого потенціалу людини, дає можливість більш глибоко розкрити механізм становлення і реалізації творчих здібностей молоді. Творчий потенціал є важливим надбанням як суспільства в цілому, так і окремої людини, що дає можливість ефективно вирішувати суто практичні завдання, пов'язані з використанням людського потенціалу для розвитку українського суспільства. «Проблема адаптації людини в умовах швидкоплинних і кардинальних соціально-політичних і техніко-технологічних змін є одним із мотивів доцільності розвитку творчих можливостей особистості, формування її творчого потенціалу» [2, 71].

Практика переконує, що рівень професійної підготовки, компетентності молодого спеціаліста, безумовно, залежить від творчих можливостей, активізованих як у навчальний, так і в позанавчальний час, а також від сформованості уявлень про світ. На сьогодні серед молоді одні не можуть себе розкрити і реалізувати, інші – самореалізуються в негативному, антисуспільному напрямку, треті – просто не мають стійких мотивів для самореалізації.

Творча діяльність має особливе значення у формуванні особистості. «Людина думає, що створює ідеї, але насправді вони створюють її...», – пише К. Г. Юнг, відзначаючи значення творчої діяльності у становленні особистості. Слід звернути увагу на те, що творчість, її формування та потреба в ній завжди розглядалася в особистісному контексті в багатьох, особливо зарубіжних, концепціях (А. Маслоу, К. Роджерс, З. Фрейд, Є. Фромм). Дослідження вчених з цієї проблеми засвідчують, що у процесі розвитку і становлення творчої особистості особливе значення мають такі важливі якості, як активність, інтелектуальна чутливість, розвиток логічного та образного мислення, спроможність до активного діалогу та співробітництва, педагогічні умови, які необхідно створити, щоб дати можливість максимально сформувати в особистості бажання творчо працювати, продукуючи нові ідеї.

Нові генерації створюються індивідуальною творчістю, іншими словами, народжуються в глибинах людської суб'єктивності і, щоб народилася нова культура, потрібні такі символи, які були б визнані іншими людьми, як зразки, тобто стали змістовними домінантами. Від того, наскільки наступні покоління будуть досконалішими і багатшими в естетичному, моральному, інтелектуальному розвитку, буде залежати, на яких підвалинах та принципах будуватиметься культура розвитку людства (зокрема України) у XXI столітті. Ефективність розвитку творчих здібностей молоді залежить від керівника студії, гуртка, об'єднання (оскільки йдеться про позанавчальну діяльність). Однією з головних умов тут є врахування вікових особливостей молоді, адже мета, мотивація, шляхи досягнення цієї мети залежно від віку можуть бути різними. Саме вони визначають інтерес до праці, виникнення проблемної ситуації. «Ще один аспект успішної реалізації своїх потреб – доступність творчих завдань. Їх складність повинна узгоджуватися з «кроками» культурного та естетичного розвитку особистості на певному етапі» [6, 155–158]. Психологією встановлено, що кожна людина має свій, тільки їй притаманний «крок» творчого вдосконалення. Уповільнення розвитку, а тим більше прискорення, призводить до небажаних наслідків. Така вимога породжує вдале поєднання індивідуальної та колективної творчої діяльності.

**Мета статті** – визначити й обґрунтувати комплекс педагогічних умов, що забезпечують успішний розвиток художньо-творчої діяльності та самореалізації студентів у вільний час.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблемами творчої особистості, її

діяльності займалися такі вчені, як Н. Е. Воробйов, П. К. Енгельмейер, Н. В. Кічук, А. Н. Лук, А. М. Матюшкін, Я. О. Пономарьов, Г. І. Щукіна. Розкриттю змісту творчої особистості, її потенціалу приділено увагу у працях сучасних учених – В. І. Андрєєва, Т. Г. Браже, П. Ф. Кравчук, А. С. Майданова, В. Ф. Овчинникова, Н. Ю. Посталюка, Б. А. Райзенберга, В. В. Рибалко, Н. Н. Ростовцева та ін., які відзначали, що творчість самою своєю суттю є діяльністю, яка іманентно включена в соціально-культурну сферу життєдіяльності людини, в якій вона реалізується як суб'єкт, що саморозвивається, на підставі суспільних й особистих ціннісних установок. Творчість виявляється в різних видах соціальної діяльності, визначається специфічними особливостями функціонування залежно від конкретної сфери перетворень – духовно-ідеологічних, економічних, культурних, політичних. Умови виховання і розвитку особистості подано у працях Є. І. Ісаєва, Т. В. Лабунської, С. Д. Левіна, А. С. Макаренка, В. І. Слободчикова, В. О. Сухомлинського, Т. Ф. Шацького, В. Р. Щербакова.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «педагогічні умови» має неоднозначне трактування. Різні вчені дають власне бачення їх сутності. Так, Н. М. Яковлева під педагогічними умовами розуміє сукупність заходів у навчально-виховному процесі, що забезпечують досягнення вихованцями професійного рівня діяльності. В. І. Андрєєв представляє педагогічні умови як зміст, методи, прийоми й організаційні форми навчання. Багато дослідників (З. С. Левчук, Д. П. Пустовойтов та ін.), характеризуючи педагогічні умови, що сприяють продуктивності діяльності студентів, обґрунтовують необхідність урахування особливостей пізнавальних процесів конкретного студента – пам'яті, уяви, мислення, мотиваційно-вольової сфери, комунікативності, культури, спілкування, саморозвитку власної діяльності тощо. Таким чином, узагальнюючи наведені вище визначення педагогічних умов, що можна вжити до будь-якої діяльності, у тому числі художньо-творчої діяльності студентів, виділимо:

- чітке визначення мети діяльності, оскільки доцільність є феноменологічною характеристикою будь-якої діяльності, у тому числі художньо-творчої;
- орієнтацію особи у цінностях конкретної діяльності, оскільки ми визначаємо особистий інтерес;
- організацію діяльності, засновану на вирішенні практичних завдань, оскільки тільки практика визначає реальну цінність діяльності, а

також осмислення й ухвалення суспільних та особових цілей діяльності, заснованих на цілях і визначених цільовими установками.

Виходячи з контексту статті, можна зазначити, що педагогічні умови розвитку художньо-творчої діяльності студентів поза навчальною діяльністю – це система доцільно збудованих обставин, що визначають ефективність функціонування і розвиток художньо-творчої діяльності студентів, в якій оптимально реалізуються її внутрішні властивості. Необхідним чинником розвитку такої діяльності є її вільний вибір студентами залежно від їх особистого інтересу, індивідуальних схильностей і здібностей. Тобто людина повинна мати певний творчий потенціал, який дасть їй змогу успішно самореалізуватися в будь-якій сфері діяльності. «Невід'ємною основою у вибудовуванні будь-яких видів діяльності виступає творчість. Творчість у відносинах і діяльності розглядається як необхідний рушій процесу самореалізації, у творчому самовираженні присутній критерій відповідальності «авторів самих себе» за процес і результат самобудівництва. Саме у творчості людина реалізується як цілісна особа, що розвивається, а у процесі співтворчості між студентом і викладачем відбувається процес, що веде людину до вершин самореалізації і самоздійснення» [1, 44].

В. В. Рибалко до сфери творчого потенціалу особистості відносить:

- задатки, нахили, що виявляються в підвищенні чутливості, певній вибірковості, у динамічності психічних процесів;
- інтереси, їх спрямованість, частоту й систематичність виявів домінування пізнавальних інтересів; допитливість, потяг до створення нового, нахили до пошуку та розв'язання проблем;
- швидкість у засвоєнні нової інформації, утворенні асоціативних масивів;
- нахили до постійних порівнянь, зіставлень, вироблення еталонів для наступного вибору;
- вияви загального інтелекту, швидке оцінювання та вибір шляху розв'язання, адекватність дій;
- емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивні оцінювання, вибір, надання переваг;
- наполегливість, цілеспрямованість, переконаність, працелюбність, систематичність у роботі, ухвалення сміливих рішень;
- творчі тенденції у роботі – вміння комбінувати, шукати аналоги,

реконструювати; нахили до зміни варіантів, економне використання часу, матеріальних засобів тощо;

- інтуїцію – здатність до оцінок, прогнозів;
- оволодіння технікою праці, майстерність;
- здатність виробляти особистісні стратегії і тактики під час вирішення загальних і спеціальних нових проблем, завдань, а також пошуку шляхів виходу із складних, нестандартних ситуацій [5].

Складність і багатовекторність художньо-творчої діяльності у вільний час припускає розглядати процес її розвитку комплексно, тому ми будемо говорити про комплекс педагогічних умов, який є необхідною цілісною складовою для її ефективного розвитку:

- актуалізація потреби студентів у художньо-творчій діяльності, орієнтація студентів на особисте самопізнання;
- діагностичний підхід до визначення здібностей студентів;
- реалізація індивідуальних схильностей і здібностей студентів у конкретних видах художньо-творчої діяльності, розвиток професійних й особистісно значущих якостей студентів;
- формування досвіду художньо-творчої діяльності, втілення вмінь у продуктах цієї діяльності.

Розглянемо кожну із сформульованих умов детальніше.

1. Під актуалізацією ми розуміємо процес виклику, збудження і підтримки ситуативних спонук, потребових станів у студентів, спрямованих на усвідомлення потреб художньо-творчої діяльності, створення ситуацій, що дають можливість задоволення цих потреб у процесі даної діяльності. Ми вважаємо, що за систематичної актуалізації ситуативних спонук і потребових станів у процесі розвитку художньо-творчої діяльності потреби студентів поступово зміцнюються і переходять у глибоко усвідомлені і стійкі. Конкретна практика актуалізації потреб студентів у цій сфері діяльності сприяє їх переходу від «знаю» до реально діючих, що є необхідною умовою її розвитку, а також орієнтує студентів на особове самопізнання. Для нас принципово важливо виявити, що ж є потребами художньо-творчої діяльності? Очевидно, що це система особливих потреб. Ми визначаємо потреби художньо-творчої діяльності так:

- потреба цілісного світосприйняття;
- потреба в гармонії і красі;
- потреба у творчій самореалізації у формах художньої творчості;

- потреба емоційного самовираження у процесі художньо-творчої діяльності;
- потреба в додатковому, ілюзорному досвіді, яку задовольняє творчість;
- потреба створення художнього образу в продуктах цієї діяльності;
- потреба сприйняття художнього образу у творах художньої творчості.

М. С. Каган зазначає, що потреби художньо-творчої діяльності належать до сутнісних сил людини: «Вони з'явилися в глибокій старовині, по суті справи разом з людиною, з суспільством, культурою і, перетворюючись на художні світи в продуктах художньої творчості, зберігаються на всіх подальших ступенях людства і у всіх, що населяють землю народів» [3, 343].

2. Однією з основних умов розвитку художньо-творчої діяльності студентів у вільний час є здійснення діагностичного підходу до визначення здібностей студентів у цій діяльності.

Діагностичний підхід покликаний:

- оптимізувати процес розвитку художньо-творчої діяльності студентів;
- індивідуалізувати цей процес, виявляючи індивідуальні схильності і здібності кожного студента до конкретних видів художньо-творчої діяльності;
- забезпечити на користь оптимізації процесу розвитку художньо-творчої діяльності правильне визначення результатів діагностики;
- керуючись виробленими критеріями, звести до мінімуму помилки під час визначення загальних і спеціальних здібностей студентів до конкретного виду художньо-творчої діяльності.

У проблематиці діагностики зазвичай виділяються три питання: що діагностувати, як здійснювати діагностику (згідно з якими критеріями, за допомогою яких процедур), який інструментарій діагностування (методи діагностики). У нашій статті ми маємо на увазі діагностику, якій піддаються індивідуальні здібності студентів, що визначають ступінь їх підготовленості до художньо-творчої діяльності, її конкретних видів і форм реалізації у вільний час.

3. Здібності формуються і розвиваються в діяльності, оскільки саме в ній людина як суб'єкт проявляє властивості психіки, пов'язані із здібностями, якщо вона з цією діяльністю успішно справляється, оскільки

саме в діяльності у неї відбувається розвиток цих властивостей, тому, розглядаючи цю педагогічну умову, треба звернути увагу на особистісно-діяльнісний підхід. Здібності тісно пов'язані із схильностями, оскільки розглядаються як виборча спрямованість індивіда на певну діяльність, що спонукає нею займатися. В основі такої спрямованості лежить стійка потреба. Таким чином, схильності – це передумови розвитку здібностей.

Значний вплив, спрямований на забезпечення умов, що сприяють розвитку здібностей, зробив підхід до творчості в концепції К. Роджерса. Він уважав, що творчий розвиток не можна формувати, а треба створювати умови для виявлення внутрішніх можливостей. Розвиток здібностей однозначно пов'язаний із процесом самореалізації особистості. Ми вважаємо, що загальна здатність до художньо-творчої діяльності припускає розвиток насамперед образного мислення, що реалізується у почутті емпатії, емоційній чуйності, безпосередності поведінки та ін. Спеціальні художньо-творчі здібності, тобто здібності до конкретного виду художньо-творчої діяльності, тісно пов'язані із загальними, у процесі свого розвитку неповторно позначаються на індивідуальності.

Здібності не можуть існувати інакше, як у постійному процесі розвитку. Здібність, яка не розвивається, особливо в діяльності, якою на практиці людина перестає користуватися, із часом втрачається. Тільки завдяки постійним вправам, пов'язаним із систематичними заняттями такими складними видами людської діяльності, як музика, художня і технічна творчість, можуть підтримуватися і розвиватися відповідні здібності особистості.

4. Структура вмінь повинна відповідати структурі потреб і здібностей, адже вміння і потрібні для того, щоб реалізувати здібності, переводячи діяльність їх потенційного стану в актуальне. Відповідно людина повинна вміти змінювати світ своєю практичною діяльністю, і спілкуватися з іншими людьми у цьому процесі. Для цього їй потрібний досвід діяльності.

Процес формування досвіду художньо-творчої діяльності можна поділити на такі етапи:

1) спочатку досвід для людини є процесом, який вона спостерігає ніби поза власною особою і поступово усвідомлюється нею за допомогою відображення;

2) у результаті поступового усвідомлення й оволодіння послідовністю дій уміння, як здатність виконувати певну діяльність, стає для людини способом її діяльності;



3) у результаті формується готовність суб'єкта самостійно виконувати конкретну художньо-творчу діяльність.

Процес формування досвіду художньо-творчої діяльності студентів багато в чому визначається тим, наскільки вони володіють необхідними для здійснення цієї діяльності вміннями, тобто маються на увазі творчі вміння, які забезпечують раціональне, ефективне здійснення і розвиток художньо-творчої діяльності. Творчі вміння дослідники визначають як:

- 1) володіння складною, динамічною сукупністю психічних і практичних дій, спрямованих на творчі рішення професійних функцій;
- 2) міра успішності евристичного, варіативно-діяльнісного початку;
- 3) міра ефективності продуктивного вирішення широкого спектра творчих завдань;
- 4) реалізація гармонізації між свідомістю і підсвідомістю в мисленні людини, що відзначає, таким чином, практичні дії – формування вмінь і наповнення їх культурним сенсом.

Відповідно до цього до складу комплексу художньо-творчих умінь ми включаємо:

- уміння образно мислити;
- уміння естетично сприймати дійсність;
- уміння користуватися «мовою» мистецтва і переносити ці вміння у сферу професійних знань і повсякденне життя;
- уміння цілісно сприймати навколишній світ;
- уміння творчо реалізувати особистий досвід у процесі художньо-творчої діяльності;
- уміння втілювати художній задум у творах;
- уміння презентувати продукт власної художньо-творчої діяльності в умовах концертно-виконавської і педагогічної практики;
- уміння творчо сприймати твори художньої творчості;
- уміння реалізувати індивідуальні здібності в конкретних видах і формах художньо-творчої діяльності;

**Висновки.** Ефективність розв'язання проблеми розвитку творчої діяльності та самореалізації студентів у вільний час залежить від спеціальної організації процесу розвитку художньо-творчої діяльності студентів і від реалізації комплексу педагогічних умов для її ефективного функціонування і розвитку. Сприяти професійному й особистому вдосконаленню студентів може тільки та художньо-творча діяльність, яка має цілісний характер. Якщо студент усвідомлено і самостійно проходить

усі етапи оволодіння художньо-творчою діяльністю в їх послідовності, то це означає, що студент є суб'єктом цієї діяльності.

Творче засвоєння знань і навичок, які безпосередньо пов'язані з предметною діяльністю (у цьому разі ми розглядаємо участь студентів у різних клубах за інтересами, творчих об'єднаннях у позанавчальній діяльності). Потреба в культурному розвитку і творча активність особистості на цьому етапі полягає в тому, що кожне нове покоління якоюсь мірою раціоналізує використання певних соціальних і творчих сил та здібностей, а також вилучає все застаріле і здійснює деякі рекомбінації.

Однією із фундаментальних основ творчої самореалізації особистості є самоактуалізація, яка, на нашу думку, синтезована сукупністю пізнавального мислення, що розвивається в навчальній діяльності студента і творчого мислення та формується ситуаціями й обставинами. Отже, під час організації умов для творчої самореалізації молоді необхідно враховувати дихотомію «особа – суспільство», що становить важливу методологічну підставу для соціально-педагогічних процесів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Барышникова Т. И. Педагогические условия развития способности к самореализации / Барышникова Т. И. – Хабаровск, 2002. – 186 с.
2. Волощук І. С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості / Волощук І. С. – К. : Педагогічна думка, 1998. – 160 с.
3. Каган М. С. К вопросу о соотношении симметрии и асимметрии как способов самоорганизации бытия / М. С. Каган // Языки науки – языки искусства. – М., 2000. – С. 47–52.
4. Надольний І. Ф. Філософія : навч. посіб. / І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко. – К. : Вікар, 1999. – 624 с.
5. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. / В. В. Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.
6. Социально-культурная деятельность: Поиски, проблемы, перспективы : сб. статей / [под ред. Б. Г. Мосалёва]. – М. : МГУКИ, 2004. – С. 155–158.
7. Шаронин Ю. В. Психолого-педагогические основы формирования качеств творческой личности в системе непрерывного образования (синергетический подход) / Шаронин Ю. В. – М., 1998. – 107 с.

### РЕЗЮМЕ

**С. Г. Пишун.** Педагогические условия развития творческой деятельности и самореализации студенческой молодежи в свободное время.

*В статье рассмотрена актуальная проблема – разработка комплекса педагогических условий для эффективного функционирования и развития художественно-творческой деятельности студентов. Художественно-творческая деятельность студентов определяется как активная, целеполагающая, личностно и профессионально значимая деятельность, направленная на их эстетическое развитие, а также на творческое решение педагогических задач и личностное профессиональное совершенствование.*

**Ключевые слова:** педагогические условия, художественно-творческая деятельность, самореализация, студенты, актуализация, потребности, склонности, способности.

## SUMMARY

**S. Pishun.** The pedagogical conditions of development creative activity and students' self-realization during their leisure time.

*This article is devoted to the actual problem-to work out a complex of pedagogical conditions, effective functioning and development of artistically creative activity of students. Artistically creative activity is determined to be active, purposeful personally and professionally important activity towards their esthetic development and towards creative decision of pedagogical tasks and professional self-perfection.*

**Key words:** pedagogical conditions, artistically pedagogical activity, self-realization, students, actualization, needs, tendency, ability.

УДК 371.671.001.76:004.087

**О. А. Поцулко**

Донецький інститут залізничного транспорту

## ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК У СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

*У статті розглядаються й аналізуються основні елементи, структурна організація, переваги та недоліки, а також вимоги до електронних підручників у системі дистанційного навчання. Зосереджується увага на засобах створення електронних підручників, їх класифікації та аналізується роль системного підходу при створенні цих підручників.*

**Ключові слова:** електронний підручник, дистанційне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, інноваційні технології, комп'ютерні телекомунікації, гіпертекст, електронне тестування, системний підхід.

**Постановка проблеми.** За останні роки розвиток інформаційних технологій зробив актуальною проблему модернізації системи освіти. Суть такої модернізації найбільше відобразилася в концепції дистанційної освіти, яка, завдяки такому глобальному явищу як Інтернет, охоплює всі верстви суспільства та стає найважливішим фактором його розвитку. Особливого значення така модернізація системи освіти набуває в Україні.

Дистанційна освіта – це індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, що відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання в спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. У процесі дистанційного навчання використовуються дистанційні курси – інформаційні продукти, які є достатніми для навчання за окремими навчальними дисциплінами [1, 11].

За вимогами Болонського процесу збільшується частка самостійної роботи студентів у навчальних програмах усіх дисциплін. Дистанційні технології навчання дають змогу забезпечити студентів електронними навчальними ресурсами для самостійного опрацювання, завданнями для самостійного виконання, реалізувати індивідуальний підхід до кожного

студента тощо [5, 47]. Використання цих технологій у навчальному процесі вищого навчального закладу поступово вносить зміни в невід'ємні елементи традиційної системи освіти, замінюючи дошку і крейду на електронну дошку і комп'ютерні навчальні системи, книжкову бібліотеку на електронну, звичайну аудиторію на мультимедійну.

Серед педагогічних програмних засобів, які пропонуються останнім часом, певне місце займають педагогічні програмні засоби, які охоплюють значні за обсягом матеріалу розділи навчальних курсів або повністю навчальні курси. За такими програмними засобами закріпилась назва «електронні підручники». Для такого типу програмних засобів характерною є гіпертекстова структура навчального матеріалу, наявність систем керування із елементами штучного інтелекту, модулів самоконтролю, розвинених мультимедійних складових.

Все активніше впроваджуються комп'ютерні технології навчання. Стало реальним здійснення на практиці принципу індивідуалізації навчання на базі створення електронних підручників. Ефективність електронних підручників досить висока: повніше використання можливостей електронно-обчислювальної техніки за рахунок реалізації ігрових форм і засобів навчання, автоматизація роботи викладача під час проектування систем навчання, сприяння кращому вивченню навчальних програм, глибше опанування сучасною обчислювальною технікою. Ще один плюс комп'ютерного підручника – його гнучкість. Він легко змінюється, його просто доповнити, легко розповсюджувати.

Отже, використання електронного підручника відкриває нові можливості в організації навчального процесу, сприяє розвитку навичок самостійної роботи, творчих здібностей студентів. Для дистанційного навчання значущість електронного підручника особливо важлива.

**Аналіз актуальних досліджень.** У вітчизняній літературі неодноразово розглядалися проблеми становлення та розвитку дистанційного навчання в Україні [5], у праці Краєвої Л. [3], деяких його складових в працях Г. Яценка [6], А. А. Абдукадірова, А. Х. Пардаєва [1]. Однак про електронний підручник як основний елемент дистанційної освіти написано небагато праць. Заслужують на увагу праці А. А. Абдукадірова, М. Ю. Ешназарова [2] та С. Сердюка [4].

**Мета статті** – проаналізувати роль і місце електронних підручників у сучасній системі дистанційного навчання.

Згідно з метою дослідження автор поставив перед собою такі завдання:

- показати структурну організацію електронних підручників;
- проаналізувати переваги й недоліки сучасних електронних підручників;
- розглянути засоби створення електронних підручників за їх класифікацією;
- охарактеризувати роль системного підходу при створенні електронних підручників.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна система освіти все активніше використовує інформаційні технології й комп'ютерні телекомунікації. Особливо динамічно розвивається система дистанційної освіти, чому сприяє ряд чинників, і перш за все – оснащення освітніх установ потужною комп'ютерною технікою і розвиток спільноти мереж Інтернет.

Дистанційна освіта в Україні реалізується через систему дистанційного навчання, яка є частиною системи освіти України, з нормативно-правовою базою, організаційно оформленою структурою, кадровим, системотехнічним, матеріально-технічним та фінансовим забезпеченням, що реалізує дистанційну освіту на рівнях загальної середньої, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти, а також самоосвіти.

Така форма навчання дає свободу вибору місця, часу та темпу навчання. Також вона має ряд переваг і значно розширює коло потенційних студентів. Одержати освіту дистанційно має можливість молодь, яка не може поєднувати навчання з роботою або проживає у віддаленій від обласних центрів місцевості; військовослужбовці; домогосподарки; керівники; бізнесмени або студенти, що бажають паралельно одержати освіту. Дистанційна форма навчання підходить майже всім, тому що дає можливість гармонійно поєднувати навчання та повсякденне життя.

Електронні підручники та посібники є корисними для викладачів в організації дистанційної форми навчання студентів та електронної методичної підтримки очного навчання студентів, навчанні студентів регіональних структурних підрозділів, електронного тестування та спілкування (обговорення) [4, 14]. Впровадження дистанційних технологій навчання дозволяє студентам працювати з навчальними матеріалами в «будь-якому місці» та в будь-який час. Водночас викладачі можуть контролювати та консультувати студента з різних питань, що виникають у

процесі опрацювання навчального матеріалу в синхронному або асинхронному режимах.

Перевага електронного підручника і в індивідуалізації навчання за рахунок відбору кожним студентом бажаного навчального матеріалу, і зміни послідовності вивчення з урахуванням своїх індивідуальних можливостей. Це реалізується в підручнику шляхом додавання гіперпосилань, що дозволяють у будь-який момент часу перейти до необхідного розділу чи повернутися до змісту підручника.

Електронний підручник дозволяє вирішувати такі основні задачі:

1) одержувати відомості про навчальну програму й тематичний план навчальної дисципліни, послідовність занять і логіку вивчення тем: індивідуально переглядати, вивчати або повторювати навчальний, методичний та інформаційно-довідковий матеріал;

2) наочно подавати на дисплеї комп'ютера весь дидактичний матеріал і засоби унаочнення (схеми, рисунки, таблиці, графіки, текст та ін.);

3) здійснювати самоконтроль (з автоматизованим виставлянням оцінок) засвоєння змісту навчальних тем і всієї дисципліни в цілому, а також одержували рекомендації з додаткового вивчення недостатньо засвоєних навчальних тем;

4) одержувати інформацію про рекомендовану навчальну, наукову та методичну літературу;

5) друкувати зразки планів проведення й методичні розробки до всіх тем і видів занять;

6) тиражувати роздавальні матеріали (плани, таблиці, завдання та ін.), необхідні для проведення занять зі слухачами та студентами (очно-заочна форма навчання);

7) одержувати методичні рекомендації щодо проведення тих або інших форм навчальних занять (приватні методики) тощо [2, 66].

До електронного підручника включені елементи самоконтролю у вигляді тестування з базових тем курсу, що дозволяє студенту визначити рівень знань з вивчених тем і вирішити повернутися до повторення попередніх тем чи продовжувати вивчення далі.

У матеріалах електронного навчального курсу необхідно розмістити додатковий теоретичний матеріал, завдання для самостійного виконання та методичний матеріал, який забезпечить його якісне виконання студентами. Завдання формулюється у такій формі: текст завдання, форма подання

результатів виконання, критерії оцінювання, термін виконання, список додаткових друкованих та Інтернет-джерел [4, 14]. Результати виконання завдання можна надсилати викладачеві в електронній формі до навчального порталу, подавати в паперовому вигляді або усно. Після перевірки та оцінювання виконаних завдань, викладач має виставити бали до електронного журналу.

Створення електронних підручників сприяє розв'язанню і такої проблеми, як постійне оновлення інформаційного матеріалу. У них також може міститися велика кількість вправ і прикладів, докладно ілюструватиметься в динаміці різні види інформації. Крім того, за допомогою електронних підручників здійснюється контроль знань – комп'ютерне тестування.

Для ефективного впровадження засобів активного навчання на базі створення електронного підручника необхідна велика робота із забезпечення в достатній кількості комп'ютерної техніки, а також у підготовці методичної та інформаційної бази. Це забезпечить реалізацію засобів активного навчання для підвищення якості підготовки фахівців із урахуванням вимог в умовах ринку [6, 73].

Важливою умовою використання педагогічних програмних засобів в навчальному процесі є готовність викладачів до роботи з електронними ресурсами. Сучасні педагогічно ефективні електронні засоби навчального призначення, як правило, створюють, щоб забезпечити можливість реалізації сучасних педагогічних технологій. Тому викладачу для ефективного використання таких електронних ресурсів недостатньо просто володіти інформаційно-комунікаційними технологіями, а необхідно також вміти застосовувати інноваційні педагогічні технології, сучасні методи та організаційні форми навчання.

Сучасні електронні підручники за їхніми засобами створення можна розділити на групи, наприклад, використовуючи комплексний критерій, що включає такі показники, як призначення та виконувані функції, вимоги до технічного забезпечення, особливості застосування. Згідно із зазначеним критерієм можлива така класифікація:

1) традиційні алгоритмічні мови (характерні ознаки – різноманітність стилів реалізації (колірна палітра, інтерфейс, структура електронних підручників, спосіб подачі матеріалу і т.д.); складність модифікації і супроводу; великі витрати часу і трудомісткість; відсутність апаратних

обмежень, тобто можливість створення електронних підручників, орієнтованих на наявну в наявності технічну базу);

2) інструментальні засоби загального призначення (ICOH). Призначені для створення та використання електронних підручників користувачами, які не є кваліфікованими програмістами. ICOH, що застосовуються при проектуванні електронних підручників, як правило, забезпечують наступні можливості: а) формування структури електронного підручника; б) введення, редагування та форматування тексту (текстовий редактор); в) підготовка статичної ілюстративної частини (графічний редактор); г) підготовка динамічної ілюстративної частини (звукових і анімаційних фрагментів); д) підключення виконуваних модулів, реалізованих із застосуванням інших засобів розробки та інше;

3) засоби мультимедіа (об'єднання декількох способів подачі інформації – текст, нерухомі зображення (малюнки та фотографії), рухомі зображення (мультиплікація та відео) і звук (цифровий і MIDI) – в інтерактивний продукт). Характерною відзнакою мультимедіа продуктів від інших видів інформаційних ресурсів є помітно більший інформаційний обсяг, тому в даний час основним носієм цих продуктів є оптичний диск CD-ROM стандартною ємністю 640 Мбайт. Для професійних застосувань існує ряд інших пристроїв (CD-Worm, CD-Rewriteable, DVD тощо), однак вони мають дуже високу вартість;

4) гіпертекстові і гіпермедіа засоби (гіпертекст – це спосіб нелінійної подачі текстового матеріалу, при якому в тексті є будь-яким чином виділені слова, що мають прив'язку до певних текстових фрагментів. Таким чином, користувач не просто гортає по порядку сторінки тексту, він може відхилитися від лінійного опису з якого-небудь посилання, тобто сам керує процесом видачі інформації. У гіпермедіа системі в якості фрагментів можуть використовуватися зображення, а інформація може містити текст, графіку, відеофрагменти, звук). Використання гіпертекстової технології задовольняє таким вимогам щодо електронних підручників, як структурованість та зручність у зверненні. При необхідності такий підручник можна «викласти» на будь-якому сервері, його можна легко коректувати. Але, як правило, їм властиві невдалий дизайн, компоновання, структура і т.д. В даний час існує безліч різних гіпертекстових форматів (HTML, DHTML, PHP та інші) [2, 67].

Для підвищення ефективності впровадження педагогічних програмних засобів у навчальний процес, а також з метою розповсюдження



інноваційного педагогічного досвіду та методичної підтримки викладачів, що починають впроваджувати електронні засоби навчального призначення, доцільним є створення навчально-методичних комплектів. Навчально-методичний комплект з дисципліни – це набір навчальних матеріалів різного призначення, що містить навчальний посібник для студентів, створений у вигляді традиційного друкованого підручника, педагогічний програмний засіб для студентів, робочий зошит, методичні матеріали для викладачів та, можливо, інші компоненти (зокрема, збірник задач, бібліотека електронних наочностей, педагогічний програмний засіб для викладача, що дозволяє організувати контроль рівня досягнень студентів тощо).

На ринку комп'ютерних продуктів з кожним роком зростає кількість навчальних програм і електронних підручників. Одночасно не вщухають суперечки про те, яким має бути електронний підручник, які функції «ставляться йому в обов'язок». Сьогодні до електронних підручників висуваються такі вимоги:

1. Інформація за обраним курсом повинна бути добре структурована і представляти собою закінчені фрагменти курсу з обмеженим числом нових понять.

2. Кожен фрагмент, поряд з текстом, повинен подавати інформацію у аудіо- або відеовіде (так звані «живі лекції»). Обов'язковим елементом інтерфейсу для «живих лекцій» буде лінійка прокрутки, що дозволяє повторити лекцію з будь-якого місця.

3. Текстова інформація може дублювати деяку частину «живих лекцій».

4. На ілюстраціях, що представляють складні моделі або пристрої, повинна бути миттєва підказка, що з'являється або зникає синхронно з рухом курсору по окремих елементах ілюстрації (карти, плану, схеми, креслення складання виробу, пульта управління об'єктом тощо).

5. Текстова частина повинна супроводжуватися численними перехресними посиланнями, що дозволяють скоротити час пошуку необхідної інформації, а також потужним пошуковим центром. Перспективним елементом може бути підключення спеціалізованого тлумачного словника з даної предметної сфери.

6. Відеоінформація або анімації повинні супроводжувати розділи, які важко зрозуміти в звичайному викладі. У цьому випадку витрати часу для користувачів у п'ять-десять разів менше в порівнянні з традиційним підручником. Деякі явища взагалі неможливо описати людині, ніколи їх не

бачили (водоспад, вогонь і т.д.). Відеокліпи дозволяють змінювати масштаб часу і демонструвати явища в прискореній, повільній або вибірковій зйомці.

7. Наявність аудіоінформації, яка в багатьох випадках є основною і часом незамінною змістовною частиною підручника [3, 28].

Для того, щоб електронний посібник щонайкраще відповідав пропонованим вимогам, необхідно, щоб він сполучав в собі функції підручника і вчителя, довідково-інформаційного посібника і консультанта, тренажера і контролюючого знання програми.

Для рішення цієї проблеми запропоновано використовувати системний підхід до створення електронних посібників. Системний підхід розглядає об'єкт як систему, що складається з безлічі взаємозалежних елементів, що утворюють певну цілісність і системні властивості [1, 103].

Системний підхід дозволяє не орієнтувати навчальний посібник на конкретну групу користувачів, але створювати його таким чином, що їм може скористатися практично кожний. У залежності від потреб і вже наявних знань, користувач сам обирає матеріал для вивчення, його обсяг, технологію навчання.

Застосування системного підходу при створенні електронного посібника дозволяє розширити область застосування електронних посібників і коло потенційних користувачів. За рахунок включення в посібник блоку нових розробок, проблемно-орієнтованої баз даних, його можна використовувати більш тривалий час і затребуваність його буде вищою.

**Висновки.** Підводячи підсумки вищезазначеного, вважаємо за необхідне відзначити:

По-перше, що використання електронного підручника відкриває нові шляхи організації навчального процесу, активізації навчання, розвитку навичок самостійної роботи, творчих здібностей студентів.

По-друге, електронний підручник дозволяє значно підвищити (порівняно з традиційними формами, методами й засобами навчально-методичного забезпечення) технологічність викладання й освоєння нових фахових знань і в концептуальному плані може бути рекомендований для системи дистанційного навчання (в тому числі для дистанційного підвищення кваліфікації).

По-третє, використання системного підходу до розробки електронних навчальних посібників дозволяє зробити серйозний крок на шляху переходу від пізнавальної до прагматичної моделі освіти і сприяє

рішенню проблем створення посібників нового покоління, що дають можливість збільшити кількість користувачів, підвищити наочність представлення матеріалу, використовувати електронний посібник тривалий час, звести до мінімуму витрати на пошук і підбір літератури.

По-четверте, сьогодні електронний підручник має три основні режими роботи: 1) навчання без перевірки; 2) навчання з перевіркою, при якому в кінці кожного розділу (параграфу), тому, кого навчають пропонується відповісти на кілька запитань, які дозволяють визначити ступінь засвоєння матеріалу; 3) тестовий контроль, призначений для підсумкового контролю знань з виставленням оцінки.

По-п'яте, перевага електронного підручника і в індивідуалізації навчання за рахунок відбору кожним студентом бажаного навчального матеріалу, і зміни послідовності вивчення з урахуванням своїх індивідуальних можливостей.

По-шосте, перевагами електронних підручників, на наш погляд, є: їх мобільність; доступність зв'язку з розвитком комп'ютерних мереж; а також адекватність рівню розвитку сучасних наукових знань.

По-сьоме, до недоліків електронних підручників можна віднести не зовсім хорошу фізіологічність дисплея як засобу сприйняття інформації (сприйняття з екрану текстової інформації набагато менш зручно і ефективно, ніж читання книги) і більш високу вартість у порівнянні з книгою.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Абдукадыров А. А. Теория и практика дистанционного обучения : [монография] / А. А. Абдукадыров, А. Х. Пардаев. – Т. : «Фан», 2008. – 145 с.
2. Абдукадыров А. А. Электронные учебники в системе дистанционного обучения / А. А. Абдукадыров, М. Ю. Эшназарова // Высшее профессиональное образование: традиции и инновации: труды II Международной научно-методической конференции. – Кемерово : Кузбассвуиздат, 2009. – С. 65–67.
3. Краєва Л. Комп'ютеризація вищих навчальних закладів – вимога часу / Л. Краєва // Освіта : технікуми, коледжі. – 2004. – № 4. – С. 27–29.
4. Сердюк С. Електронний підручник / С. Сердюк // Освіта: технікуми, коледжі. – 2004. – № 4. – С. 14.
5. Шуневич Б. І. Розвиток основних компонентів для організації дистанційного навчання в Україні / Б. І. Шуневич // Проблеми освіти: Науково-методичний збірник. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. – Випуск 33. – С. 45–56.
6. Яценко Г. Комунікативна сутність дистанційного навчання: постановка проблеми / Г. Яценко // Вища освіта України. – № 3. – 2007. – С. 70–74.

### РЕЗЮМЕ

**Е. А. Поцулко.** Електронний учебник в системе дистанционного обучения.

*В статье рассматриваются и анализируются основные элементы, структурная организация, преимущества и недостатки, а также требования, выдвигаемые к электронным учебникам в системе дистанционного обучения. Сосредотачивается внимание на методах создания электронных учебников, их*

классификации и анализируется роль системного подхода при создании этих учебников.

**Ключевые слова:** электронный учебник, дистанционное обучение, информационно-коммуникативные технологии, инновационные технологии, компьютерные телекоммуникации, гипертекст, электронное тестирование, системный подход.

### SUMMARY

**O. Potsulko.** The electronic textbook in the system of distant education.

*The basic elements, structural organization, advantages and disadvantages as well as demands brought to the electronic textbooks in the distant education system are examined and analyzed in the article. The author concentrates her attention on the means of creation the electronic textbooks, their classifications more in detail and also analyzes the role of systematic method of approach in creating these textbooks.*

**Key words:** electronic textbook, distant education, informative and communicative technologies, innovative technologies, computer telecommunication, hypertext, electronic testing, system approach.

УДК 130+100.45+378.978

**О. Є. Реброва**

Південноукраїнський національний  
педагогічний університет

### ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОЇ МЕНТАЛЬНОСТІ

*У статті подано результати теоретичного осмислення педагогічної ментальності як наукової категорії. Обґрунтовано положення про те, що педагогічна ментальність є атрибутом соціокультурного освітнього простору й детермінована ним. Розкриваються різні точки зору на педагогічну ментальність та її структурні компоненти.*

**Ключові слова:** соціокультурний освітній простір, професійна ментальність, педагогічна ментальність.

**Постановка проблеми.** Останнім часом педагогічна ментальність або ментальність педагога стають більш досліджуваними категоріями педагогічної науки. Серед авторів дисертаційних досліджень, що торкаються педагогічно-професійного ракурсу ментальності визначаємо таких: О. Б. Зайцев, який досліджує організаційну культуру вчителя як фактор його професійної ментальності; З. С. Ружинська та О. І. Гусаченко, котрі досліджують педагогічні умови формування професійного менталітету майбутнього вчителя; В. А. Сонін, який здійснив психолого-педагогічний аналіз особливостей та трансформації професійного менталітету вчителя в процесі його становлення; Д. О. Карнаухов, який розкрив комунікативні детермінанти в ментальних картах учасників освітнього процесу; Ф. М. Кремін, котра досліджувала системостворюючі властивості ментальності педагога. Представлені і фахові ракурси ментальності. Так, Є. В. Стрига досліджує педагогічну ментальність вчителів гуманітарних спеціальностей, О. В. Огонезова-Григоренко – студентів вокалістів. Однак до сьогодні, на жаль, системність дослідження феномену педагогічної

ментальності поки що відсутня. Досліджуються окремі його аспекти, або фахова складова, структурна складова, або психолого-педагогічні умови. Ми розуміємо, що такий багатоаспектний феномен як педагогічна ментальність не може бути розкритим остаточно в межах статті і навіть одного дослідження. Між тим, визначаючи актуальність вивчення педагогічної ментальності ми звертаємо увагу на те, що ментальність є категорією багатьох наук, які досліджували її з різних точок зору: соціальної етнопсихологічної, світоглядної, політичної, управлінської, духовної.

**Актуальність дослідження** ментальності педагога обумовлена швидким розповсюдженням різних інноваційних підходів до формування фахівця, серед яких особливе місце належить компетентнісному, аксіологічному, гуманістичному, когнітивному, культурологічному підходам. Усі вони в різних ракурсах, відповідно до свого наукового предмету, виходять на категорію ментальності, яка пояснює такі явища у формуванні фахівця, що належать до духовних, етнонаціональних, екзистенційних, фахових стратифікаційних, когнітивних, ціннісних аспектів професії. Наше дослідження присвячене формуванню художньо-ментального досвіду майбутніх вчителів мистецьких дисциплін, однак ми розуміємо, що в основі такого досвіду лежить фахова професійна ментальність.

**Мета статті** – розкрити результати теоретичного осмислення педагогічної ментальності як наукової категорії, визначити її структуру.

**Виклад основного матеріалу.** Будь яка ментальність формується не на порожньому місці. Є основа (традиції, стереотипи, образи мислення, картина світу), фактори (геополітичні, етнічні, світоглядні, економічні та інші), чинники (професійно-стратифікаційні, індивідуально-особистісні, психологічні, освітньо-виховні та інші), що безпосередньо впливають на її змістовні та поведінкові характеристики. Одним з потужних факторів є культурно-освітнє середовище, в яке потрапляє майбутній фахівець, котрий створює власну стратегію професійного становлення, навіть не помічаючи, що стає яскравим представником певного суспільно-культурного прошарку – педагогічної спільноти. Нагадаємо, що поняття «середовище» активно вживається в педагогіці з середини 90-х рр. XX століття. В XX столітті А. Сохор у своєму теоретичному дослідженні з музичної соціології щодо формування музичного інтересу визначав одним з ефективних шляхів «вплив через середовище». Відомо, що вперше змістову сутність поняття «простір» було розкрито в науковій школі академіка Л. І. Новикової на прикладі виховного

простору (80-і роки XX століття). Термін педагогічна категорія був відомий вже у XIX столітті. Ідеї середовища та простору з різними визначеннями та акцентами на тих чи інших ментальних характеристиках знаходимо в творчості М. Бердяєва (духовно-творчій ракурс ментальності), В. І. Вернадського (науковий ракурс ментальності), Г. Гачева, М. Гумільова (етнічний ракурс ментальності), А. Раппопорта (художній ракурс ментальності), Е. Тайлора, П. Флоренського.

Концептуальні позиції щодо створення особливого ракурсу освітнього простору – виховного простору, в якому саме і здійснюються ментальні процеси, втілені в дисертаційному дослідженні М. Боритко [2]. Певною мірою його точки зору співпадають з концепцією Б. Гершунського, а саме: виховання автор розглядає крізь призму гуманістичної педагогіки і бачить здійснення цієї практики у трьох аспектах: «(соціальне явище, процес і діяльність), що відображають три аспекти духовного буття людини: її соціокультурне (вибір і здійснення культуровідповідного способу життя і поведінки), індивідуальне (самостановлення суб'єктом культурного процесу) і причетне буття разом зі значущими іншими. Цим трьом аспектам буття відповідають три провідні виховні простори: соціальне (поле значень), суб'єктне (поле сенсів) і простір взаємодії (поле цінностей)». Цінності в концепції Б. Гершунського також подані як домінуючий фактор формування ментальності. Специфіка гуманітарного розуміння виховних явищ і процесів, проектування та освоєння виховної діяльності полягає, за концепцією М. Бориско, в тому, що виховання звернене до людської суті і може бути зрозумілим лише в логіці якісних змін людини; виховний процес це процес зростання суб'єктності людини: самовизначення і самоствердження її в соціокультурному середовищі; механізм виховання зводиться до ціннісно-сміслової со-трансформації суб'єктів виховного процесу (педагога і вихованця) в єдиному смисловому просторі взаємодії; ситуація виховання має діалогічний характер, за якого зовнішня взаємодія є умовою та передумовою становлення внутрішнього світу кожного з його суб'єктів [2, 10].

Якісні зміни людини, про які говорить М. Боритко, не відбуваються одномоментно. Вони еволюціонують під впливом соціокультурних факторів, чинне місце серед яких належить професійній ідентифікації людини, за якої вона визнає та відчуває себе представником певної професійної спільноти та на свідомому й позасвідомому рівнях стає носієм тих ознак, що її характеризують. Йдеться про професійний аспект ментальних процесів,

формування професійного світогляду, ставлення до життєвих реалій крізь призму свого фаху, професійної картини світу. Крім того, якісні зміни можуть здійснитися в разі зміни міста проживання, якщо людина змінює його на відмінне за показниками етнокультурних, географічних, економічних характеристик. Якщо людина, наприклад, потрапляє у простір іншої культури, то остання так чи інакше вплине і на якість людини.

Освітнє середовище ВНЗ, на думку А. Артюхової, виступає необхідним компонентом цілісного механізму професійної соціалізації, джерелом колізій, життєво-професійних ситуацій, що забезпечують входження студентів у спосіб життя, мислення і професійної поведінки фахівця. Автор вказує на множинність середовищ, в яких перебуває особистість студента, що формується; на те, що різні типи середовищ роблять специфічний внесок у професійно-особистісний розвиток фахівця [1]. В мистецькій, зокрема, в музичній освіті вживається поняття «музично-освітнього середовища (МОС) – система впливів і умов формування творчої особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в музичному і освітньому просторі (І. П. Шоломицька); «освітній простір уроку музики» – багатоскладна структура, що є основою для формування суб'єктивних просторів кожного учасника діяльності, в процесі якої відбувається взаємовплив силових полів суб'єктів (Г. Б. Двойніна). Навчання музиці можна характеризувати як діяльність з організації художнього простору [3].

На нашу думку, ментальні процеси освітнього простору спрямовані на його розширення, в такі стани, що позначаються префіксом «полі», наприклад в полікультурну сферу, полісемантичну, поліфонічну. Ментальні процеси освітнього середовища, навпаки, тягнуть його до конкретизації, диференціації, індивідуалізації. Вони скоріше тяжіють до використання префіксу «само» та пов'язані з рефлексивними процесами. Таке бачення ми пояснюємо тим, що феномен ментальності є достатньо широким, таким, що символізує безліч явищ у різних галузях знань та може проявлятися в різноманітних процесах життєтворчості людини. Однак ми вважаємо коректною точку зору науковців, які поза контекстом ментальності розглядають «простір» і в конкретному індивідуальному аспекті. Так, наприклад, Г. Б. Двойніна зазначає, що «освітній простір утворюється скрізь, де людина здійснює будь яку діяльність» [3]. Це пояснюється тим, що вчені багатьох напрямів науки дійшли висновку про існування різних видів просторових форм: біологічної, фізичної, соціальної, психічної та інших.

Вчені-дослідники, розмірковуючи про властивості цієї категорії, встановили, що різні простори виступають в єдиному комплексі, тобто, простір суб'єктивного світу людини неодмінно «вкладений» у простір ще об'ємнішого світу (А. А. Бодальов, А. А. Пеліпенко, А. М. Мостепаненко, П. А. Флоренський). Далі автор доходить висновку, що за принципом загальної універсальної взаємодії і невичерпності матерії виходить, що відсутня єдина закономірність, яка описувала б усі взаємозв'язки об'єктів. Оскільки саме взаємозв'язки об'єктів визначають простір, то, множина форм цих взаємозв'язків, визначає множину форм простору [3].

В межах нашого дослідження, ми уточнюємо визначення ментального простору в культурно-освітньому аспекті. Отже, ментальний простір – складна відкрита система взаємовідносин особистості з об'єктивною дійсністю (етнічною, художньою, професійною) у процесі її пізнання, особистісного емоційного ставлення, вибіркового формування ціннісних орієнтацій та норм поведінки в межах певних координат культурно-освітнього простору та спеціально створеного освітнього середовища.

М. Дудіна в контексті своєї концепції етичної педагогіки висловлює думку, що вчитель має нести відповідальність за ментальність народу через те, що сам повинен усвідомити істинну цінність [4]. Відповідальність вчителя за ментальність народу спрямовує його власну ментальність у соціокультурну площину. Однак більш представленим у науці є психолого-педагогічний аспект ментальності, а не соціокультурний. Обґрунтовуючі доцільність введення в науковий обіг поняття «професійний менталітет», В. Сонін наголошує, що це є наслідком життєвих реалій, адже в результаті включення особистості у професійне поле діяльності сама її позиція по відношенню до світу, атитюди, мислення, поведінка конгруентні цій діяльності. Професійний менталітет вчителя, на думку науковця, визначається наявністю соціально-психологічного типу особистості вчителя, до структури якого входять як типові форми психічного віддзеркалення дійсності, так і специфічні системи ціннісних орієнтацій, відносин, експектацій, соціальних установок, що індивідуально розкриваються у спрямованості на професійно-педагогічну діяльність [4, 3].

Аналізуючи структуру професійної спрямованості В. Сонін визначає такі характерні ознаки особистості вчителя: інтелектуальність, моральність, волю, емоційність. Характерним є те, що до інтелектуальної ознаки В. А. Сонін включає допитливість, пошук, творчість [10]. Якщо перші дві не



викликають сумніву, то творчість, на нашу думку, є якістю, яка не вичерпується інтелектуальністю особистості. Вона інтегрує особливу групу якостей: креативність, образне мислення, уяву, евристичні здібності.

З психологічної точки зору розглядає ментальність М. В. Шабаловська. Вона вважає її чинником розвитку довільної активності особистості студентів, умовою підвищення ефективності їх пізнавальної, творчої діяльності. Ментальність автор розглядає як соціально-особистісне утворення, що існує на рівні окремої особи, яка володіє лише притаманним способом сприйняття дійсності й усвідомлює власну індивідуальність та неповторність [11, 66]. Ми звертаємо увагу на концепцію М. В. Шабаловською тому, що в неї висловлена думка про роль ментальності у творчому розвитку особистості, адже це особливо актуально для майбутніх вчителів мистецьких дисциплін.

Соціально-психологічний аспект ментальності також представлений у працях В. І. Кабріна. Вчений вводить поняття «людина ноетична» (духовна), характерними складовими її є інтуїція, розум, творчість, прояснення [7]. Важливою, з нашої точки зору, є позиція науковця щодо комунікативного світу (комунікативних карт) особистості в ментальному просторі. Комунікативний світ – К-світ, в якому особистість представлена як «суб'єкт і зовнішнього (міжособового), і внутрішнього (духовного) простору», саме в комунікативному світі особистість підтримує та розвиває свої комунікативні та ментальні структури [4, 37]. Ці структури функціонують у ментальному просторі як транскомунікативні. Транскомунікація, на думку В. Замарьохіної, є центральним поняттям в теорії В. І. Кабріна, яке дозволяє синтезувати рівні ментальної сфери особистості в контексті її комунікативного світу. Потенціал даного категоріального поняття дозволяє відобразити невидиму, приховану сторону надскладних, таких, що знаходяться в безперервній динаміці психічних явищ, що відображають процес становлення багатовимірного світу людини. Транскомунікація як явище об'єднує та обумовлює процеси і стани, які визначаються «піковим» душевним процесом і станом стрес-транс-формації [6]. Продовження ідей дослідження комунікативних карт особистості в ментальному просторі знаходимо в дисертаційному дослідженні Д. А. Карнаухова [8]. Автор теоретично осмислює психологію «ноезису» в освіті, описує ментальний простір «зустрічі викладача і студента з погляду транскомунікативного смислотворчого підходу».

Дослідження смислових просторів навчального курсу дозволяє автору перейти від освітньої парадигми «знання» до концепції «розуміння» матеріалу [8, 4]. Комунікативний освітній процес в концепції Карнаухова знаходить віддзеркалення в індивідуальних ментальних картах викладача й студента у вигляді особливостей конструювання уявлень учасників освітнього процесу один про одного, а також у вигляді специфіки сприйняття інформації навчального курсу [8, 5].

В контексті педагогічної ментальності ідея комунікативного простору, світу особистості як частини її ментального простору має своє пояснення. По-перше, комунікативна сфера в педагогічній діяльності вчителя є професійно обумовленою та передбачає сформовану комунікабельність вчителя як професійну якість. Це говорить про те, що комунікативність як якість та як сфера діяльності є однією з важливих утворень у структурі педагогічної ментальності; по-друге, комунікативність професійної сфери вчителя передбачає також її знаково-семіотичну площину. Вчитель, який викладає конкретний предмет, в основу професійно-комунікативних процесів покладає штучну мову навчального предмету (наукова мова окремих дисциплін, художня мова мистецтва, інформаційна мова комп'ютерних програм тощо). Звідси виходить, що педагогічна ментальність містить у собі складну сферу комунікації загальної та професійної. У випадку з мистецькими освітніми процесами в структуру педагогічної ментальності входить, таким чином, художньо-комунікативний феномен. Виходячи з попереднього, констатуємо, що професійна ментальність насамперед характеризує певну спільноту особистостей, що мають схожі погляди на професійну картину світу, спільні професійні цінності та певні стереотипи професійного поводження. Педагогічна ментальність – професійна ментальність спільноти вчителів та викладачів.

Визначення педагогічного менталітету в дослідженнях представлено з'ясуванням сутності цього поняття та його структури. Так, наприклад, О. Б. Зайцев визначає менталітет як – сукупність специфічних особливостей психічного складу та світогляду людей, що входять до певного суспільства, народу, соціальної групи. Професійний менталітет вчителя є інтегральною характеристикою особистості, що системно відображає специфічні особливості психічного складу та світогляду осіб, які належать до педагогічної професії [5, 27]. Менталітет є інтеграційною характеристикою особистості, стверджує О. Зайцев, що дозволяє найповніше представити мотиви

поведінки і особистісні якості суб'єкта певної, в даному випадку педагогічної, професії. Він формується у процесі професійної соціалізації та активної практичної діяльності, особливо на початковому її етапі [5, 12]. З. С. Ружицька визначає рівні менталітету: загальнолюдський, державний, етнос, соціальне угруповання (педагогів – в цьому дослідженні), індивідуальний. Кожний з рівнів охарактеризований з точки зору історії, філософії, соціології, психології, педагогіки. На жаль, автором не визначена така галузь, як культура та мистецтво. Останні мають суттєві характерні ознаки щодо ментальності: особлива образна побудова мислення, система цінностей, вплив на емоційну сферу, тип світосприйняття. Автор дає таку інтерпретацію професійного менталітету вчителя як різновиду менталітету: це система репрезентативних для більшості педагогів способів сприйняття вчительської професії і поведінки себе у професійно-педагогічній діяльності, що обумовлено усталеними психічними особливостями та взаємодією з навколишнім середовищем [9, 32]. Проявом педагогічної ментальності нерідко є комплекс сформованих професійних якостей, які виявляються свідомо у виробничому середовищі та несвідомо в навколишній дійсності. Серед таких, що характеризують педагогічну спільноту, визначаємо такі: потреба в передачі знань; повчаючий характер спілкування поза умов професійної діяльності; вибіркового, цілеспрямованого характеру пізнавальної діяльності, обумовлений установкою на подальшу передачу учням певної суми знань певного змісту; соціальна активність та відповідальність, мобільність включення до виховних ситуацій у повсякденному житті; «молодіжний дух», проникнення до світу дітей, їх відчуття та розуміння; потреба в самоосвіті, розширенні кругозору, поінформованості; високий ступінь прояву саморегуляції, високі моральні якості, толерантність; для вчителів мистецьких дисциплін – особлива потреба у творчості, тяжіння до самовираження в художньо-педагогічному процесі; спрямованість на створення художніх образів у різних видах мистецтва та уроку в цілому з опорою на творчість дітей, внутрішня настанова на розкриття духовно-творчого потенціалу дитини.

**Висновки.** Отже, педагогічна ментальність в нашому визначенні – сукупність розумово-духовних установок учасників та організаторів педагогічного процесу на відчуття та засвоєння констант, стереотипів відношення до буття й навколишнього, особливостей мови, культури, релігії, виховання, соціальних відносин як властивостей певного етносу у його культурно-часовому просторі, орієнтація на них в процесі педагогічної

діяльності. Ми вважаємо, що усі ментальні складові на рівні особистості – представника певної професійної педагогічної спільноти мають як індивідуальні, навіть унікальні риси (імідж педагога), що належать до групи суб'єктивних характерних ознак людини, так і спільні, що властиві певній професійній стратифікаційній групі – працівника освіти (вчитель, викладач, керівник навчального закладу). Характерною ментальною рисою вчителя мистецьких дисциплін вважаємо спрямованість особистості на творчу самореалізацію себе та своїх учнів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета) : автореф. дисс. на соиск. ученой степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» // А. И. Артюхина. – Волгоград, 2007. – 40 с.
2. Борытко Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования : автореф. дисс. на соискание ученой степени доктора пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. М. Борытко. – Волгоград, 2001. – 40 с.
3. Двойнина Г. Б. Свойство художественного пространства урока музыки [Электронный ресурс] / Г. Б. Двойнина // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования : Сб. науч. и метод. труд. – Вып. 2 / [Под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко]. – Волгоград : Изд-во ВГИПКРО, 2001. 80 с. – Режим доступа : <http://borytko.nm.ru/papers/subject2/index.htm#index>.
4. Дудина М. Н. Природа и история: человек в космосе [Электронный ресурс] / М. Н. Дудина // Электронная библиотека Международного Центра Рерихов. – Режим доступа: <http://lib.icr.su/node/1017>.
5. Зайцев А. В. Организационная культура как фактор формирования профессионального менталитета учителя: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / А. В. Зайцев. – М., 2000. – 166 с.
6. Замарёхина И. В. Феномен коммуникативного мира личности в психологии [Электронный ресурс] / И. В. Замарёхина // Гуманізація навчально-виховного процесу. Спецвипуск № 3. – Слов'янськ, 2010. – С. 303–308. – Режим доступа : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Gnvp/2010\\_3\\_SV/45.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gnvp/2010_3_SV/45.pdf).
7. Кабрин В. И. Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования [Текст] / В. И. Кабрин. – М. : Смысл, 2005. – 248 с.
8. Карнаухов Д. А. Коммуникативные аспекты ментальных карт участников образовательного процесса : автореф. дисс. на соискание учен степени канд психологических наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Д. А. Карнаухов. – Томск, 2004. – 15 с.
9. Ружинская З. С. Педагогические условия формирования профессионального менталитета будущего учителя: дис. на соискание ученой степени канд.пед.наук : спец. 13.00.08 «Теория и петодика профессионального образования» [Электронный ресурс] / Злата Сергеевна Ружинская. – Магнитогорск, 2002. – 169 с. / М. – РГБ, 2003.
10. Сонин В. А. Психолого-педагогический анализ профессионального менталитета учителя (на материале школы, лицея, колледжа, вуза) / В. А. Сонин. – Смоленск, 1999. – 251 с.
11. Шабаловская М. В. Роль ментальности в развитии произвольной ативности личности / М. В. Шабаловская // Вестник ТГПУ, 2007. – № 10 (73). – С. 64–67. Серия. Психология.

### РЕЗЮМЕ

**Е. Е. Реброва.** Теоретический анализ педагогической ментальности.

*В статье предлагаются результаты теоретического осмысления педагогической ментальности как научной категории. Обосновывается положение о том, что педагогическая ментальность является атрибутом социокультурного образовательного пространства и детерминированна им. Раскрываются разные научные точки зрения на педагогическую ментальность и ее структурные составляющие компоненты.*

**Ключевые слова:** ментальность, профессиональная ментальность, педагогическая ментальность.

### SUMMARY

**H. Rebrova.** Theoretical analysis of pedagogical mentality.

*In the article the results of theoretical comprehension of pedagogical mentality are offered as to the scientific category. Grounded position that pedagogical mentality is the attribute of sociocultural educational space and conditioned by him. The different scientific points of view open up on pedagogical mentality and its structural making components.*

**Key words:** mentality, professional mentality, pedagogical mentality.

УДК 378.147.014

**І. В. Секрет**

Дніпродзержинський державний технічний університет

### КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

*У статті висвітлено концептуальні передумови формування іншомовної професійної компетентності в умовах дистанційної освіти. Вивчаються основні напрями подальшої реформації вищої освіти згідно з Болонською конвенцією, а також принципіальні положення ЄС стосовно мовної політики та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у вищій школі.*

**Ключові слова:** іншомовна професійна компетентність, вища освіта, компетентнісний підхід, інформаційно-комунікаційні технології.

**Постановка проблеми.** Протягом останнього десятиріччя вища освіта України перебуває у стані інтенсивного реформування, що стало наслідком приєднання до Болонської конвенції, започаткованої в 1998 році. Інноваційні процеси, які торкнулися всіх рівнів вищої освіти та її учасників, перебувають у фокусі уваги дослідників з різних галузей наукового знання. Особливого значення набуває проблема формування у студентів такої професійної компетентності, рівень розвитку та характер якої дозволяв би майбутнім фахівцям здійснювати професійно обумовлену комунікацію в іншомовному середовищі. Таке утворення як іншомовна професійна компетентність є запорукою глобальних зрушень у створенні єдиного освітнього простору, що передбачає мобільність фахівців та працевлаштування за фахом на вимогу європейського роботодавця.

**Аналіз актуальних досліджень.** Реформація вищої освіти обумовила бурхливий розвиток вітчизняної педагогічної науки. Так,

основні напрями, принципи розвитку Болонського процесу вивчаються в дослідженнях В. Андрущенко, В. Кременя, В. Лугового, М. Степко та інших. Аналізу інтегративних процесів в освіті присвячено праці Б. Барша, В. Буршти, М. Буховського, С. Гантінгтона, Ж. Делора, Г. Духгарта, Дж. Ірвіна, С. Лодзінського, В. Ольшевського, А. Сміта, Р. Стафенгагена, Г. Томаса, А. Явловської та інших. Філософсько-педагогічні засади стратегії розвитку української освіти розглядаються в працях В. Андрущенко, Л. Горбунової, А. Гофрон, І. Зязюна, В. Кременя, В. Кушерця, С. Клепка, В. Лугового, М. Михальченка, В. Петрушенка, Г. Темка, С. Черепанової, В. Шевченка та інших.

**Мета статті** – розглянути концептуальні передумови формування іншомовної професійної компетентності в студентів вищих навчальних закладів в умовах дистанційної освіти через вивчення перспективних напрямків розвитку вищої освіти в Україні згідно з умовами Болонської конвенції та основних положень ЄС стосовно мовної політики та інформаційно-комунікаційних технологій в освіті.

**Виклад основного матеріалу.** Як відомо, під «Болонським» розуміють процес формування країнами Європи єдиного освітнього простору. Оскільки європейські освітні системи далекі від одноманітності, створення зони європейської вищої освіти вимагає їх гармонізації та порівнянності. Це можливо за умови структурних перетворень європейських освітніх систем зі збереженням їхніх національних особливостей [2, 178]. Основні принципи Болонського процесу щодо узгодження архітектури систем вищої освіти європейських країн було закладено в Сорбонській Декларації, яку підписали міністри Франції, Німеччини, Італії і Великої Британії у травні 1998 року.

У квітні 2009 року в місті Льовен (Бельгія) відбулась чергова зустріч міністрів, відповідальних за вищу освіту в країнах-учасниках Болонського процесу [1]. На зустрічі були критично оцінені досягнення в межах Болонського процесу і встановлено пріоритети ЄПВО на наступне десятиріччя, а саме:

**1. Соціальний вимір: рівний доступ і закінчення навчання.** Це положення передбачає надання рівних можливостей доступу до якісної освіти. Доступ до вищої освіти має бути розширеним через сприяння можливостям студентів з малопредставлених груп і забезпечення відповідних умов для завершення ними навчання.

**2. Навчання упродовж життя.** Розширена участь громадянства в освітньому процесі також досягається через навчання упродовж життя як інтегровану частину систем освіти.

**3. Працевлаштування.** Визнається, що ринок праці все більше залежить від навичок високого рівня та переносних компетенцій. Вища освіта має озброїти студентів поглибленими знаннями, навичками та компетенціями, потрібними впродовж їхньої професійної кар'єри.

**4. Студенто-центроване навчання і навчальна місія вищої освіти.** Студенто-центроване навчання вимагає надання кожному студенту можливостей, нових підходів до навчання і викладання, ефективної підтримки і структур з консультування та навчальних планів, що є більш чітко спрямованими на особу, що навчається, на усіх трьох циклах.

**5. Освіта, наука (дослідження) і інновація.** На всіх рівнях вища освіта має ґрунтуватися на сучасному рівні досліджень і розвитку науки, сприяючи, таким чином, інноваціям та креативності в суспільстві.

**6. Міжнародна відкритість.** Європейські вищі навчальні заклади закликаються до подальшої інтернаціоналізації своєї діяльності та залучення до глобальної співпраці задля сталого розвитку. Спільні загальноєвропейські дії підкреслять привабливість та відкритість європейської вищої освіти.

**7. Мобільність.** Наголошується, що мобільність студентів, дослідників-початківців і викладачів покращить якість програм та високий рівень досліджень, посилить академічну і культурну інтернаціоналізацію європейської вищої освіти. Мобільність важлива для особистісного розвитку і працевлаштування, вона сприяє повазі до різноманітності і дає змогу мати справу з іншими культурами. Вона заохочує до мовного плюралізму, таким чином підкреслюючи багатомовну традицію європейського простору вищої освіти, а також підвищує співпрацю і конкуренцію між вищими навчальними закладами.

**8. Збір даних.** Покращений і посилений збір даних допоможе здійснювати моніторинг прогресу досягнення цілей, встановлених у порядку денному соціального виміру, працевлаштування і мобільності, а також в усіх інших пріоритетних галузях, та слугуватиме основою як для аналітичного звіту, так і порівняння.

**9. Багатовимірні інструменти прозорості.** Зазначається, що існують декілька поточних ініціатив щодо розробки механізмів надання більш детальної інформації про вищі навчальні заклади в ЄПВО для

забезпечення більшої прозорості їхньої різноманітності.

**10. Фінансування.** Вищі навчальні заклади досягли більшої автономії, в той час швидко зросли очікування того, що вони будуть чутливо реагувати на потреби суспільства і будуть підзвітними. В межах громадської відповідальності визнається, що державне фінансування залишається основним пріоритетом у гарантуванні рівного доступу та подальшого сталого розвитку автономних вищих навчальних закладів.

У відповідь на виклики сучасності більшість країн впроваджують освітні реформи, спираючись на концепцію ключових компетенцій, яка була затверджена у 2006 році як Європейська концепція ключових компетенцій для навчання протягом життя (The European framework for Key Competences for Lifelong Learning) [5, 117/2]. У цьому документі визначаються вісім ключових компетенцій, необхідних для особистісної реалізації, забезпечення активної громадянської позиції, соціальної адаптації та працевлаштування в сучасному інформаційному суспільстві, а саме: 1) комунікативна компетенція рідною мовою; 2) іншомовна комунікативна компетенція; 3) математична компетенція та базові компетенції у науці і технології; 4) інформаційна компетенція; 5) уміння вчитися; 6) соціальна та громадянська компетенція; 7) ініціативність та підприємництво; 8) культурна компетенція.

Хоча у більшості Європейських країн компетентнісний підхід зайняв тверді позиції на рівні середньої освіти, інноваційні підходи до навчання та викладання у вищій школі на засадах Європейської концепції ключових компетенцій потребує подальшого розвитку. Заходами для реалізації поставлених цілей вбачаються такі: [5, 117/6]

- необхідно докладати більших зусиль до того, щоб усі верстви населення, зокрема ті, що знаходяться під загрозою отримання оптимальної соціальної адаптації та рівня освіти, мали можливість розвитку необхідних ключових компетенцій;

- потребують розвитку підходи до навчання та оцінювання в контексті сформованих компетенцій. У процесі навчання студенти повинні бути забезпечені не тільки знаннями, але й відповідними навичками та ставленням. Особливу увагу варто звернути на ті суміжні компетенції, які забезпечують креативність та інновативність діяльності задля досягнення успіху у професійній сфері та суспільстві загалом;

- підвищення професійної кваліфікації викладачів усіх рівнів освіти



повинно мати на меті формування педагогічних компетенцій, необхідних для реалізації задачі викладання в контексті компетентнісного підходу;

- потребують ґрунтовного розвитку ті компетенції, що забезпечують можливість та потребу в студентів до продовження навчання на вимогу сучасного ринку праці. Це передбачає подальше впровадження компетентнісного підходу за рівень шкільної освіти у професійну освіту та освіту для дорослих таким чином, щоб результати, отримані у вищій школі, відповідали потребам ринку праці.

Для реалізації стратегій, що висувуються в межах Болонської конвенції, необхідно розв'язати проблему мовного бар'єру на всіх рівнях взаємодії учасників освітнього процесу. Тому 14 лютого 2002 року Європейським Союзом приймається резолюція стосовно мовного розмаїття та вивчення іноземних мов [4, 1]. У даному документі наголошується, що знання мов є одним з основних, чим повинен володіти кожен громадянин для активної участі у європейському суспільстві, основним пріоритетом побудови якого є знання. Володіння іншомовними компетенціями виступає головним чинником соціальної адаптації та соціальної єдності.

У підсумках Ради Європейського Союзу від 15–16 березня 2002 року наголошується на необхідності підвищення рівня володіння основними навичками, зокрема, на вивченні двох іноземних мов з раннього віку [4, 1].

У документі Ради Європейського Союзу «Європейський показник мовної компетенції» («European Indicator of Language Competence») від 19 травня 2006 року підкреслюється те, що навички володіння іноземною мовою поряд з сприянням до поглиблення взаєморозуміння між людьми є передумовою мобільного працевлаштування та підвищення конкурентоспроможності економіки Європейського Союзу [4, 1].

У продовження стратегічної лінії 22 травня 2008 року було затверджено Робочий план з розвитку культури на 2008–2010 рр. (Work Plan for Culture 2008–2010), де особливу увагу приділяють культурному виміру багатомовності і, зокрема, значенню багатомовності у забезпеченні доступу до культурних здобутків суспільства та її роль у розвитку творчих здібностей особистості [4, 2]. Значущість вивчення іноземних мов та перекладу визнається важливим для розвитку міжкультурних компетенцій особистості.

За результатами зустрічі Ради Європейського Союзу 21 листопада 2008 року була опублікована Резолюція Ради Європейського Союзу про Європейську стратегію багатомовності («Council Resolution on a European

strategy for multilingualism») [4, 3], в якій наголошується на необхідності таких заходів:

*1. Забезпечення багатомовності з огляду на підсилення соціальної єдності, міжкультурного діалогу та побудови Європейського співтовариства:* а) сприяти усвідомленню переваг мовного розмаїття та вивчення мов серед населення, особливо серед молоді, яка перебуває на початкових етапах загальної та професійної освіти; б) сприяти вивченню мов та підтримувати прагнення до підвищення рівня володіння мовними навичками в межах формального та неформального навчання.

*2. Закріплення положень навчання протягом життя:*

а) прикладати зусилля до того, щоб розширити вибір іноземних мов, що вивчаються на різних рівнях освіти, включаючи визнані, але менш розповсюджені мови для того, щоб надати учням можливість вибору на основі особистісних інтересів або географічного положення;

б) підтримувати вивчення та розповсюдження європейських мов через використання таких інноваційних засобів, як інформаційні комунікаційні технології, дистанційна освіта та інші підходи, що передбачають використання та взаємодію відповідних мов;

в) проводити оцінювання навчальних досягнень на основі визнаного інструментарію: Загальні Європейські Рекомендації з мовної освіти («Council of Europe's Common European Framework of reference for Languages»), Європейський мовний паспорт («Europass Language Passport»), і, в окремих випадках, Європейський показник мовної компетенції («European Indicator of Language Competence»);

г) приділяти особливу увагу підвищенню кваліфікації викладачів мови та їх загального рівня розвитку мовних компетенцій з метою забезпечення викладання немовних дисциплін засобами іноземних мов («CLIL – Content and Language Integrated Learning»);

д) сприяти європейській мобільності та обміну викладачів мови для того, щоб якомога більше викладачів мали можливість провести певний період часу у тій країні, мова якої вивчається;

е) використовувати програми навчання протягом життя та відповідні державні заходи для забезпечення усіх верств населення, зокрема, молоді, що навчається, та викладачів, можливостями мобільності, яка сприятиме розвитку мовних навичок та пропозицій щодо удосконалення навчання та навчальних матеріалів з іноземних мов.

*3. Сприяння багатомовності як визначального чинника*

*конкурентоспроможності європейської економіки, мобільності громадян та їх працевлаштування:*

а) підтримувати пропозиції щодо вивчення ширшої низки мов для забезпечення ділових кіл можливостями доступу до ринків, зокрема тих, що тільки починають розвиватися в різних частинах світу;

б) сприяти підвищенню значення мовних компетенцій для кар'єрного зростання працівників, особливо у малому та середньому бізнесі;

в) при необхідності звертатися до Європейських структурних фондів (European Structural Funds) для організації професійно спрямованих мовних курсів для подальшого професійного навчання та освіти для дорослих;

г) високо цінити та широко застосовувати лінгвістичні компетенції громадян – вихідців з інших країн для поглиблення міжкультурного діалогу та підвищення економічної конкурентоспроможності.

*4. Забезпечення мовного розмаїття та міжкультурного діалогу через ширше використання перекладу для підвищення обміну науковими роботами, розповсюдження ідей та знання як у Європі, так і у світі.*

В межах існуючих програм:

а) краще інформувати громадськість, зокрема фахівців Європейського простору, стосовно можливостей державного та європейського рівнів у допомогу при перекладі художніх, наукових або технічних текстів, охоплюючи електронні ресурси з питань культури та творчості, що існують у мережі Інтернет;

б) координувати допомогу, що надається, та підвищувати її обсяг в межах існуючих Європейських програм для підтримки та розвитку перекладу;

в) розвивати можливості навчання перекладу та підвищення якості освіти, надавати інформацію про перекладацьку кар'єру та курси, що пропонують таким верствам населення, як школярі, студенти університетів, підприємці тощо;

г) підтримувати створення мережі баз міжмовної термінології з метою полегшення праці перекладачів усної та письмової комунікації;

д) сприяти розвитку мовних технологій, особливо у сфері перекладу, перш за все, через поглиблення співпраці між Комітетом, членами Європейського Союзу, місцевими органами, дослідницькими установами та промисловістю, і, по-друге, через забезпечення обміну дослідницькими програмами, визначення сфер застосування та впровадження технологій усіма мовами Європейського Союзу.

Розпочати перемови стосовно доцільності та впровадження на

тривалий термін програм особливого сприяння перекладу, який би відповідав культурним, технологічним та професійним вимогам, що висуваються.

*5. Сприяння розповсюдження мов Європейського Союзу:*

а) підсилювати співпрацю між державами – членами Європейського Союзу, їх культурними установами, або іншими представницькими органами в третіх країнах, забезпечити мовне партнерство та міжкультурний діалог з третіми країнами;

б) використовувати як найкраще весь потенціал європейських мов для розвитку культурного та економічного діалогу з іншими країнами та підвищити їх значущість на міжнародному рівні;

в) поглибити співпрацю між організаціями державного та міжнародного рівня, особливо Радою Європи та ЮНЕСКО, які працюють у сфері вивчення мов, мовного та культурного різноманіття.

Що стосується інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), то їх впровадження у навчальний процес вважається важливою та необхідною умовою для реалізації задач Болонської конвенції. Лісабонською Радою ІКТ визначається як ключовий компонент суспільства, побудованого на знаннях, а також важливий засіб пристосування освіти та навчальних систем до потреб такого суспільства [3, 6]. У зв'язку з цим електронне навчання визначається як підхід студенто-центрованого навчання з використанням нових мультимедійних технологій та Інтернету, який сприяє поліпшенню якості навчання через полегшення доступу до навчальних ресурсів і послуг та забезпечення віддалених у просторі обміну та співпраці [3, 5].

З огляду на існуючий у Європі досвід використання ІКТ Комісією Європейських спільнот визнається, що ІКТ зробили значний внесок у трансформацію суспільства та економіки в цілому, тому зараз основне завдання – досягти однакового рівня інноваційних трансформацій у забезпеченні освіти та навчання. Електронне навчання відіграє головну роль у досягненні такого результату [3, 11]. З огляду на зазначене, ІКТ розглядаються наступним чином:

*1. ІКТ як основний засіб освіти та навчання.* ІКТ розглядається як помічник у процесах навчання та викладання, яке надає студентам нові можливості через впровадження активного навчання, пошукового навчання, стратегій проблемного навчання, створення умов для творчості та вирішення складних задач, а також інших компетенцій, необхідних для інноваційної діяльності.

2. *ІКТ як засіб реалізації навчання протягом життя.* ІКТ сприяють розширенню спектру освітніх та навчальних можливостей через надання нових освітніх послуг на різних стадіях життя. Засоби навчання, побудовані на ІКТ, можуть забезпечити безпрецедентний доступ для усіх, хто має потребу в навчанні.

3. *ІКТ як основний механізм творчості та інновацій.* Грамотне застосування ІКТ здатне розширити спектр функцій освіти та побудувати активні спільноти, що навчаються, в об'єднаному у мережу суспільстві. Потрібен новий поштовх для того, щоб допомогти європейській освіті краще відповідати потребам в інноваціях. Інтерактивне навчання, створення електронного навчального змісту, особистого та самостійного навчання перетворюються на найбільш поширені способи навчання. Безпосереднє відношення до навчання протягом життя має роль ІКТ, яку вони відіграють у поліпшенні співпраці через комунікацію в певній спільноті, сприяючи, таким чином, постійному розвитку особистісних компетенцій. Трансформація підприємств і соціальних послуг через ІКТ та їх розповсюдження у суспільстві через впровадження, наприклад, Web 2.0 вказує не тільки на їх відношення до освіти та навчання, але й на їх потенціал до виховання творчості та креативності у більш конкурентоздатній та соціально об'єднаній Європі [3, 14–15].

**Висновки.** Підбиваючи підсумки викладеного вище, необхідно зазначити, що методологічними передумовами формування іншомовної професійної компетентності в умовах дистанційної освіти є:

1. Стратегічні напрями реформації вищої освіти згідно з положеннями Болонської конвенції на найближчий час, які полягають у такому:

- 1) соціальний вимір (рівний доступ і закінчення навчання для всіх верств населення);
- 2) навчання впродовж життя;
- 3) працевлаштування;
- 4) студенто-центроване навчання і навчальна місія вищої освіти;
- 5) освіта, наука (дослідження) і інновація;
- 6) міжнародна відкритість;
- 7) мобільність;
- 8) збір даних;
- 9) багатовимірні інструменти прозорості;
- 10) фінансування.

2. Компетентнісний підхід, який розглядається як домінуючий у

викладанні та навчанні на всіх рівнях освіти, іншомовні компетенції виокремлюються як основні, тобто такі, що необхідні як для одержання якісного навчання, так і для подальшого працевлаштування, мобільності, активної соціальної позиції, особистісного розвитку та творчості.

3. Інформаційно-комунікаційні технології та їх активне впровадження у вищу освіту розглядаються як рушійна сила до реалізації всіх стратегічних напрямків, що окреслені Болонською конвенцією. Їх адекватне використання у навчальному процесі всіх форм освіти, у тому числі, дистанційній освіті, є передумовою якості навчальних послуг, розширення їх можливостей, а також творчій реалізації особистості у навчанні та викладанні.

4. На вимогу часу володіння іншомовною професійною компетентністю надасть фахівцям такі можливості:

а) вільно пересуватися світом, працювати за кордоном, тим самим підвищувати рівень власного добробуту;

б) продовжити освіту у провідних світових навчальних закладах, включаючи можливість отримання освіти дистанційно;

в) отримати необмежений доступ до світових культурних цінностей;

г) брати участь у різних міжнародних проектах, включаючи можливість працювати в іноземних компаніях і вести дистанційну роботу зі свого домашнього комп'ютера;

д) розширити коло спілкування, контактів і зв'язків.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі. Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, Льовен і Лувен-ла-Ньов, 28–29 квітня 2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher>.

2. Вища освіта: європейський вимір та українські перспективи. – К. : Парламентське вид-во, 2009. – 632.

3. Commission staff working document. The use of ICT to support innovation and life learning for all – A report on progress. Brussels, 09/10/2008 SEC (2008) 2629 final [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc/sec2629.pdf>.

4. Council Resolution on a European strategy for multilingualism. 2905 Education, Youth and Culture Council meeting. Brussels, 21 November 2008. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

[http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/educ/104230.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104230.pdf).

5. Notices from European Union Institutions, Bodies, Offices and Agencies. Council. 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the «Education and Training 2010 work programme» [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:EN:PDF>.

## РЕЗЮМЕ

**И. В. Секрет.** Концептуальные условия формирования иноязычной профессиональной компетентности в условиях дистанционного образования.

*В статье исследуются концептуальные факторы формирования иноязычной профессиональной компетентности в условиях дистанционного образования. Рассматриваются основные направления дальнейшей реформации высшего образования согласно Болонской конвенции, а также принципиальные положения ЕС относительно языковой политики и внедрения информационно-коммуникационных технологий в высшей школе.*

**Ключевые слова:** иноязычная профессиональная компетентность, высшее образование, компетентностный подход, информационно-коммуникационные технологии.

## SUMMARY

**I. Sekret.** The conceptual assumptions of the foreign language professional competence development by means of the distant education.

*The article studies the conceptual factors of the foreign language professional competence development by means of the distance education. In this respect it relies upon the main directions of the higher education reformation according to the Bologna convention as well as the principle statements of EC about the language policy and the implementation of ICT in the higher school.*

**Key words:** foreign language professional competence, higher education, competence approach, ICT.

УДК 796.011.3:572.087–057.879

**В. М. Сергієнко**

Сумський державний педагогічний  
університет ім. А. С. Макаренка

## ВИМІРЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

*У статті розглянуто сучасні організаційно-методичні підходи до вимірювання фізичної підготовленості студентської молоді вищих навчальних закладів, які віднесені до основних навчальних відділень. Відзначено, що вимірювання у процесі фізичного виховання потребує доповнень та уточнень щодо нормативів оцінки фізичної підготовленості студентів.*

**Ключові слова:** вимірювання, фізична підготовленість, студенти, основне навчальне відділення.

**Постановка проблеми.** Теорія і практика вимірювання використовується у різноманітних галузях, таких, як психологія (психометрика), педагогіка (едометрика), біологія (біометрика), економіка (економетрика), що мають власні академічні одиниці в університетах, їх професійну організацію і надлишок дослідницьких публікацій, присвячених цій темі [9].

Вимірювання також стало невід'ємною частиною сучасного життя. У фізкультурній сфері вимірювання є самою суттю дослідження та професійною практикою. Лікарі, фізкультурні лікарі, фітнес-тренери й атлетичні тренери використовують тести для діагностування, радять та

призначають ліки пацієнтам, клієнтам; викладачі фізичного виховання вимірюють, а потім оцінюють студентів, щоб контролювати прогрес у напрямках для навчальних цілей. У дослідницькому оточенні тести проводяться з піддослідними для аналізу правдивості гіпотез чи описання стану індивідуумів у певний момент відносно визначених змін.

**Аналіз актуальних досліджень.** Вимірювання – це процес пізнання, який полягає в порівнянні шляхом фізичного експерименту даної величини з відомою величиною, яка прийнята за одиницю порівняння [7]. Процес вимірювання – складна і відповідальна сфера науково-дослідницької роботи, яка включає взаємодію цілого ряду структурних елементів (завдання, об'єкт, суб'єкт, принципи, засоби). Основою практики вимірювання є тестування рухових здібностей людини, яке дістало наукове обґрунтування в середині 20-х років XX ст. [2; 3; 4; 8].

Ідея використання рухових тестів для визначення рівня фізичної підготовленості студентів була реалізована у комплексі «Готовий до праці та оборони» (1931), потім у «Державних тестах і нормативних оцінках фізичної підготовленості населення України» (1996). Усі запропоновані тести однобічно висвітлюють оцінювання рухових здібностей, оскільки вони не враховують індивідуальних можливостей організму [1; 6].

Тому постає необхідність у коригуванні нормативів оцінки фізичної підготовленості студентів вишів з метою встановлення їх відповідності здоров'ю, функціональним можливостям і вимогам сьогодення.

**Мета статті** – теоретичне обґрунтування теорії і практики вимірювання фізичної підготовленості студентської молоді.

**Методи дослідження:** теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури, педагогічне спостереження.

**Виклад основного матеріалу.** Головна мета фізичного виховання у ВНЗ полягає в тому, щоб створити таку систему формування вмінь і навичок володіння арсеналом засобів фізичної культури, яка б забезпечувала фізкультурно-оздоровчі потреби кожного студента відповідно до його фізичних можливостей, інтересів та нахилів. Для досягнення цієї мети необхідно змінити парадигму фізичного виховання у ВНЗ із суто фізкультурно-оздоровчої на спортивно орієнтовану [5].

У зв'язку з цим перед фізичним вихованням на сучасному етапі ставляться такі завдання: формувати у студентів потребу у зміцненні здоров'я засобами фізичної культури; збільшити обсяг рухової активності



студентів відповідно до психофізіологічної потреби в рухах; запровадити наукові принципи й засоби мотиваційних стимулів до систематичних занять фізичними вправами; вдосконалити матеріально-технічне забезпечення з урахуванням сучасного економічного становища держави; підвищити якість навчального процесу фізичного виховання; оптимізувати управління фізичною підготовленістю студентської молоді.

Фізична підготовленість студентів базується на: визначенні структури і рівнів фізичного стану студентів; диференціації студентів на групи з низьким, середнім і високим рівнями фізичного стану; визначенні оптимального поєднання тренувальних дій з використанням чітко виражених ергометричних режимів; розробці порівняльних норм для груп із різними рівнями фізичного стану; знанні закономірностей розвитку й інволюції рухових функцій; урахуванні ступеня тренуваності рухових здібностей; визначенні ефективності тренувальних дій у вигляді співвідношення досягнутого ефекту і часу його збереження під час навчання і реалізації в подальшій навчальній, професійній, побутовій і спортивній діяльності.

Система розв'язання існуючих проблем фізичної підготовленості студентів складається з багатьох засобів, методів і форм педагогічного впливу, що перебувають у взаємозв'язку і спрямовані на вдосконалення рухових здібностей (силових, швидкісних, координаційних, гнучкості, витривалості) студентської молоді. Одним із важливих засобів є контроль й оцінка фізичної підготовленості студентів. Аналіз самооцінки рівня фізичної підготовленості студентської молоді (Л. Г. Кириленко, Л. О. Голуб, 2007) засвідчує: серед чоловіків перевагу мають із середнім рівнем розвитку – 68%, вище середнього – 21%, високий – 2,7%. Тільки 14% студентів не можуть оцінити свій рівень фізичної підготовленості. Серед жінок середній рівень фізичної підготовленості мають 40%, лише 7% – вище середнього. Нижче середнього рівень мають 22%, також відзначено 3% студенток, у яких спостерігається високий рівень, а 28% не можуть оцінити свій рівень фізичної підготовленості.

Оцінювання навчально-виховних і фізкультурно-оздоровчих досягнень студентів у динаміці навчання у ВНЗ повинно розглядатися сьогодні як один із дієвих інструментів забезпечення всебічної якості освіти. З метою підвищення ефективності оцінювання моделі цього процесу динамічно розвиваються, ведеться пошук оптимальних технологій

для сучасних запитів відносно здоров'я студентської молоді (А. Остапчук, І. Маляренко, 2001; В. В. Приходько, В. О. Шуба, 2004; О. Зеленюк, 2006; В. М. Мірошніченко, 2008).

Здоров'я оцінюється на підставі позитивних і негативних показників. Кожен позитивний показник здоров'я складається із трьох елементів: вимірювання і тестів, що слугують для об'єктивної реєстрації конкретних абсолютних величин; норм (стандартів), тобто системи співвідношень, що відображає статеві відмінності; методів оцінювання, що відносяться до конкретної людини й відповідають прийнятим критеріям і закономірностям.

Вимірювання і тести, що є показниками здоров'я студентської молоді, дуже різноманітні. Їх умовно можна поділити на чотири групи:

- вимірювання довжини тіла (ріст) та окремих його частин, маса тіла, обводів, поверхні, об'єму. Вони є об'єктивними показниками стану здоров'я і розвитку, що відносно швидко реагують на зміни різних величин показників і виражають пропорції тіла (В. А. Милодан, 1991; Ю. Маздренко, Н. Маляр, 2004; В. Т. Николаев, 2004);

- вимірювання накопичення жирової тканини і безжирової маси тіла (Д. А. Беляева, 2007; Э. Г. Мартиросов, С. Г. Руднев, 2007);

- вимірювання складових скелета, м'язів, фізіологічних розчинів організму тощо, визначення віку за Міжнародними стандартами (у десятичній системі) як різниці між датою тестування і датою народження, оскільки темпи росту і дозрівання сильно відрізняються в окремих осіб і, як наслідок, виникають відмінності у групах студентів одного календарного віку, тобто спостерігається різний ступінь просування у процесах розвитку, що свідчить з погляду розвитку про різну біологічну якість організмів (Л. Д. Маркина, В. В. Маркин, 2003; Г. Р. Волошенко, С. М. Ручка, 2004; О. М. Калініченко, 2005; Л. Довженко, 2006);

- функціональні тести і показники рухової підготовленості. Дослідження функціональних і рухових показників життєдіяльності організму може дати інформацію про ступінь пристосування організму до навколишнього середовища, оскільки від стану діяльності фізіологічних механізмів здебільшого залежить і результативність адаптаційних процесів до рухової і навчальної діяльності (С. А. Савчук, Р. З. Поташнюк, 2001; П. Коханець, А. Антонюк, 2006; Ю. В. Новицький, 2010).

Останнім часом виділяють такі системи метрологічного забезпечення рухової підготовленості студентської молоді:

1) систему комплексної оцінки розвитку рухових здібностей абітурієнтів, які вступають до університетів (інститутів) фізичної культури і спорту (К. Бухта, 2005; Л. П. Сергієнко, Г. А. Первов, 2006);

2) систему оцінки фізичної підготовленості студентів фахового напрямку «фізичне виховання та спорт» (Б. В. Максін, 1991; И. А. Лысоев, А. В. Блинова, 2007);

3) систему оцінки фізичної підготовленості та функціонального стану курсантів вищих військових установ та закладів Міністерства внутрішніх справ (В. П. Леонтьєв, 2002; Ю. А. Бородін, 2009, 2010; В. В. Паєвський, 2010);

4) систему оцінки фізичного і функціонального стану студентів основних навчальних і спеціальних медичних відділень вищих навчальних закладів (В. Єднак, 2002; С. Присяжнюк, 2003; О. Доценко, В. Астахов, Ю. Попович, 2006; О. З. Блават, 2010);

5) систему оцінки фізичної і функціональної підготовленості студентів, які займаються оздоровчими вправами (Э. А. Кудаева, И. А. Овчаров, 2004; К. Г. Габриелян, 2009).

Оцінювання досягнень студентів складається із кількох етапів:

а) добирається шкала, за допомогою якої можливе переведення результатів тестів в оцінки;

б) відповідно до обраної шкали результати тесту перетворюються в бали;

в) отримані бали визначають суму підсумкової оцінки за комплексного тестування, яка порівнюється з віковими нормами для осіб певної статі.

Останнім часом у практиці оцінювання фізичної підготовленості найширше застосування дістала 5- і 12-бальна сигмовидна шкала оцінок тестових результатів (табл. 1, табл. 2), перша – традиційна, друга – на вимогу Болонської системи (В. Марчук, 2005; Л. П. Сергієнко, В. М. Сергієнко, 2009; В. М. Сергієнко, 2010; Л. П. Сергієнко, В. М. Лишевська, 2010; В. М. Лишевська, 2010).

Таблиця 1

**Межі та норми 5-бальної сигмовидної шкали оцінок результатів**

Оцінка		Межі сигмальних відхилень	
якісна	кількісна, бали	I варіант	II варіант
Низька	1	від $X + 2,5S$ до $X + 1,5S$	від $X - 2,5S$ до $X - 1,5S$
Нижче середньої	2	від $X + 1,5S$ до $X + 0,5S$	від $X - 1,5S$ до $X - 0,5S$
Середня	3	від $X + 0,5S$ до $X - 0,5S$	від $X - 0,5S$ до $X + 0,5S$
Вище середньої	4	від $X - 0,5S$ до $X - 1,5S$	від $X + 0,5S$ до $X + 1,5S$
Висока	5	від $X - 1,5S$ до $X - 2,5S$	від $X + 1,5S$ до $X + 2,5S$

Таблиця 2

**Межі та норми 12-бальної сигмовидної шкали оцінок результатів**

Оцінка		Межі сигмальних відхилень	
якісна	кількісна, бали	I варіант	II варіант
Низька	1	вище $X + 2,5S$	нижча $X - 2,5S$
	2	від $X + 2,5S$ до $X + 2,0S$	від $X - 2,5S$ до $X - 2,0S$
	3	від $X + 2,0S$ до $X + 1,5S$	від $X - 2,0S$ до $X - 1,5S$
Нижче середньої	4	від $X + 1,5S$ до $X + 1,0S$	від $X - 1,5S$ до $X - 1,0S$
	5	від $X + 1,0S$ до $X + 0,5S$	від $X - 1,0S$ до $X - 0,5S$
Середня	6	від $X + 0,5S$ до $X$	від $X - 0,5S$ до $X$
	7	від $X$ до $X - 0,5S$	від $X$ до $X + 0,5S$
Вище середньої	8	від $X - 0,5S$ до $X - 1,0S$	від $X + 0,5S$ до $X + 1,0S$
	9	від $X - 1,0S$ до $X - 1,5S$	від $X + 1,0S$ до $X + 1,5S$
Висока	10	від $X - 1,5S$ до $X - 2,0S$	від $X + 1,5S$ до $X + 2,0S$
	11	від $X - 2,0S$ до $X - 2,5S$	від $X + 2,0S$ до $X + 2,5S$
	12	нижча $X - 2,5S$	вище $X + 2,5S$

Зазначені норми дозволяють порівнювати рухові здібності студентів, які належать до однієї сукупності. Процедура визначення порівняльних норм така: спочатку добирають вибірку студентів (за віком, статтю, курсами), потім визначають їх досягнення (середні величини та стандартні відхилення  $X \pm S$ ) і рівні досягнення за обраною шкалою оцінок.

Сучасні тенденції до вдосконалення фізичної підготовленості студентів також вимагають застосування оцінки спеціальних індексів (швидкісного індексу, швидкісно-силового індексу, індексу витривалості, індексу Руф'є та ін.), що базуються на антропометричних показниках (маса тіла, довжина тіла, довжина нижніх кінцівок) і тестових результатах рухових здібностей (Т. Ю. Круцевич, М. И. Воробьев, 2005; І. Б. Верблюдов, 2007; І. Бондаренко, І. Бацар, 2008; П. М. Оксьом, 2008; Г. Н. Шамардина, І. Г. Бондаренко, 2008).

Упровадження методу множинної кореляції у процес аналізу результатів дослідження стану здоров'я та фізичної підготовленості студентської молоді (В. Л. Волков, 2008) дозволяє визначити пріоритети відповідного процесу з урахуванням оздоровчої спрямованості, що забезпечує науково обґрунтований підхід до оздоровлення майбутніх фахівців.

Важливим елементом фізичного виховання є комплексний контроль фізичної підготовленості студентів. Під комплексним контролем розуміють сукупність організаційних заходів, що використовуються для оцінки різних сторін підготовленості організму людини (розвитку рухових здібностей, адаптаційної перебудови функціональних можливостей організму, реакцій організму під час навантаження тощо) (А. И. Федоров, 2001). Тому

інтегративна оцінка, що одержується в результаті комплексного контролю фізичної підготовленості студентів, значуща відносно тієї, що характеризує окремі сторони розвитку вимірюваних ознак (Н. И. Фалькова, 1998; В. Панов, С. Сыч, 2000; В. С. Гумений, Т. И. Лошицкая, 2003; В. Волков, О. Гнинюк, 2006).

Гуманізація та демократизація освіти у вищій школі створюють сприятливі умови для апробації нових педагогічних технологій відносно фізичної підготовленості студентів, а саме рейтингової системи (А. Г. Рыбковский, Г. А. Харлампов, 1998; В. В. Шигалевский, Д. М. Михайлова, 1998) і комп'ютерних технологій, які дають змогу визначати та оцінювати стан здоров'я, фізичну підготовленість, а також фізичний розвиток студентів, надавати індивідуальні рекомендації для занять із фізичного виховання різного напрямку з акцентом на атлетичну гімнастику, шейпінг, аеробіку тощо (М. П. Горобей, 1999; С. Пех, Ю. Човник, 2004; М. Н. Андрущенко, 2008; А. С. Соколов, 2008).

Педагогічний процес фізичного виховання у вищій школі має значні, ще не використані резерви впливу на організм студентів. Він повинен бути спрямований на поступове зміцнення здоров'я студентів, розширення їх рухових можливостей, забезпечення пристосування до динамічно мінливих умов середовища, підвищення працездатності за рахунок фізичної активності, творчого довголіття й продовження життя людини, що потребує доповнень та уточнень щодо нормативів оцінки фізичної підготовленості студентської молоді.

**Висновки.** Теоретичний аналіз та узагальнення організаційно-методичних підходів обґрунтували доцільність розширення застосування вимірювання у процесі фізичного виховання студентської молоді, що дозволяє здійснювати диференційований підхід і спрямовувати їх фізичну підготовленість для отримання оптимального функціонального стану і фізичного здоров'я відповідно до індивідуальних особливостей.

**Перспективи подальших досліджень.** Подальші дослідження цієї проблеми можуть бути спрямовані на пошук нормативних основ оцінки фізичної підготовленості для різних вікових груп студентів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Денисова Л. В. Измерения и методы математической статистики в физическом воспитании и спорте : учеб. пособ. для вузов / Денисова Л. В., Хмельницкая И. В., Харченко Л. А. – К. : Олимпийская литература, 2008. – 127 с.
2. Измерение и вычисления в спортивно-педагогической практике / [Губа В. П., Шестаков М. П., Бубнов Н. Б., Борисенков М. П.]. – М. : Физкультура и спорт, 2006. – 220 с.
3. Коренберг В. Б. Спортивная метрология / В. Б. Коренберг. – М. : Физическая культура, 2008. – 368 с.

4. Научно-методическая деятельность : учеб. / Селуянов В. Н., Шестаков М. П., Космина И. П. – М. : Физическая культура, 2005. – 288 с.
5. Рішення колегії Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я, Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту «Про реформування фізичного виховання учнів і студентської молоді» № 13/1–2.10 11/1 від 11 листопада 2008 р. // Здоров'я та фізична культура. – 2009. – № 9. – С. 3–4.
6. Романенко В. А. Диагностика двигательных способностей / В. А. Романенко. – Донецк : ДонНУ, 2005. – 290 с.
7. Сергієнко Л. П. Спортивна метрологія: теорія і практичні аспекти : підруч. / Л. П. Сергієнко. – К. : КНТ, 2010. – 776 с.
8. Чижик В. В. Спортивна морфологія : навч. посіб. для студ. / В. В. Чижик, О. П. Запорожець. – Луцьк : ПВД Твердиня, 2009. – 208 с.
9. Wood T. M. Measurement Theory and Practice in Kinesiology / T. M. Wood, W. Zhu. – Champaign, I.L : Human Kinetics, 2006. – 428 p.

### РЕЗЮМЕ

**В. Н. Сергиенко.** Измерение в процессе физической подготовленности студенческой молодежи.

*В статье рассмотрены современные организационно-методические подходы к измерению физической подготовленности студенческой молодежи высших учебных заведений, которые отнесены к основным учебным отделениям. Отмечено, что измерение в процессе физического воспитания нуждается в дополнениях и уточнениях относительно нормативов оценки физической подготовленности студентов.*

**Ключевые слова:** измерение, физическая подготовленность, студенты, основное учебное отделение.

### SUMMARY

**V. Sergienko.** Measuring in the process of physical preparedness of student young people.

*In the article the modern organizationally methodical going is considered near measuring of physical preparedness of student young people of higher educational establishments which are attributed to the basic educational separations. It is marked that measuring in the process of physical education needs adding and clarifications to the norms of estimation of physical preparedness of students.*

**Key words:** measuring, physical preparedness, students, basic educational separation.

УДК [378.015.31:316.42]:004

**О. В. Тараріна**

Луганський національний  
університет імені Тараса Шевченка

### МОЖЛИВОСТІ ЕЛЕКТРОННОЇ ДЕМОКРАТІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ДЕМОКРАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА У ВНЗ

*У статті розкриваються питання впровадження елементів електронної демократії та електронного урядування в освітньому середовищі вищого навчального закладу. Подано алгоритм та стратегія розвитку електронного урядування в університеті.*

**Ключові слова:** демократизація освіти, електронна демократія, електронне урядування.

**Постановка проблеми.** Однією з основних тенденцій розвитку сучасного суспільства є його орієнтація на гуманізацію та демократизацію. Рух до громадянського суспільства, соціальної, демократичної і правової

держави – стратегічна мета національного державотворення, визначена ст. 1 Конституції України.

Важливою передумовою демократії є високий рівень політичної та правової культури суспільства, як і його культури взагалі. Сучасна демократія передбачає інтелектуальну, моральну і психологічну компетентність громадян у прийнятті політичних та правових рішень, а також наголошує на розвитку загальної демократичної культури особистості. У свою чергу, умовою формування такої культури є наявність у соціальному середовищі розвиненої системи електронної демократії.

Електронна демократія (е-демократія) є однією з складових електронного урядування (е-урядування) та означає підвищення ступеня участі громадян у процесах управління та керівництва державою за допомогою інформаційних та комунікаційних технологій [1, 5].

Починаючи з 2002 року, розпочата реалізація проекту електронного урядування Президентом України і Кабінетом Міністрів України. Громадська рада з питань ІКТ була створена у березні 2005 року як об'єднання громадських організацій та підприємницьких асоціацій з метою формування узгодженої громадської позиції щодо розбудови інформаційного суспільства.

В Україні розбудова електронної демократії є наріжним каменем консолідації демократичних здобутків держави та наближення до європейських стандартів державного управління [4, 4].

**Аналіз актуальних досліджень.** Питаннями розвитку електронної демократії в Україні займалися: О. А. Баранов, М. С. Демкова, С. В. Дзюба, А. В. Єфанов, І. Б. Жилиєв, Е. Л. Клепець, Т. В. Попова, І. А. Рубан, А. І. Семенченко, С. А. Чукут.

Вже дослідженими є такі аспекти електронної демократії як:

- інформування громадян про діяльність органів виконавчої влади і місцевого самоврядування через Інформаційні технології (ІТ);
- організація електронного документообігу в органах влади і місцевого самоврядування;
- забезпечення можливості звернення громадян до органів державної влади через ІТ;
- надання адміністративних послуг через ІТ та ін.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні у нашій державі створена модель електронної участі громадян у державному управлінні. Але не варто забувати про те, що підготовку населення до участі в системі

електронного управління необхідно проводити не тільки серед державних службовців, але й серед інших верств населення. Залучати до процесів електронного управління державними справами зараз намагаються громадські організації та підприємства.

На нашу думку, підготовку особистості до участі в системі електронної демократії варто починати ще під час її навчання у вищому навчальному закладі. Саме тут студент може одержати змогу познайомитися та реалізувати на практиці досвід електронної участі в управлінні навчальним закладом, а після закінчення університету перенести цю «звичку демократичної поведінки» на своє професійне життя. Отже, ми можемо говорити про потребу розробки та наукового дослідження проблеми впровадження в практику вузівського урядування елементів електронної демократії для підвищення рівня демократизації навчально-виховного процесу в цілому та формування базових елементів електронного урядування в студентській молоді.

На даний момент ми не знайшли серед вищих навчальних закладів України досвіду впровадження елементів електронної демократії. Така модель існує лише на державному рівні. Ми вважаємо, що вузівська модель електронної демократії може бути подібна до загальної державної, але не може повторювати її повністю, адже університетське управління відмінне від державного та має свою специфіку, яка не може не бути врахованою під час створення моделі електронної демократії вузівського зразку.

Для розуміння структури електронного урядування в державі, коротко розглянемо його основні складові та напрями.

Електронна участь громадян у державних справах передбачає три ключові елементи. По-перше, е-інформація – розміщення на веб-сайтах органів влади інформації, що становить ключовий інтерес для суспільства. По-друге, е-консультації – механізми та інструменти онлайн-обговорення суспільно значущих проблем на сайтах органів влади. По-третє, е-прийняття рішень – урахування онлайн-внеску громадян у процес прийняття рішень, надання постійного зворотнього зв'язку [3, 7].

У серпні 2007 року прийнято Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів з виконання завдань, передбачених Законом України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки»» яке передбачає впровадження технологій електронного урядування та розширення



співпраці з міжнародними урядовими та неурядовими установами [2, 5–9].

Електронна демократія розуміється нами як форма організації суспільства за якої громадяни та бізнес залучаються до процесу державного управління та державотворення, а також до місцевого самоуправління за допомогою інформаційних і комунікаційних технологій.

Електронне урядування розглядається як форма організації державного управління, за якого відбувається активна взаємодія органів державної влади та органів місцевого самоврядування між собою, з суспільством, людиною та громадянином, бізнесом за допомогою інформаційно-комунікативних технологій.

Згідно з Концепцією розвитку електронного урядування зміст електронної демократії зводиться до використання ІКТ з метою посилення демократичних процесів в умовах існування представницької демократії. Мета електронної демократії полягає у створенні фундаменту для участі людини та громадянина у прийнятті державних рішень, посилення впливу на формування і реалізацію державної політики, вирішення питань місцевого значення, посилення прозорості та підзвітності органів влади громадянам.

Електронна демократія є атрибутом захисту громадянами своїх інтересів і визначення форм співробітництва з державою за допомогою технологій електронного урядування. В Україні електронна демократія повинна забезпечуватися можливістю кожної людини та громадянина через ІКТ взяти участь у формуванні та реалізації державної і місцевої політики.

Демократизація освіти є одним з пріоритетних напрямів на сучасному етапі розвитку суспільства. Діяльність освітніх закладів з підвищення рівня демократичності освітніх послуг сприяє формуванню демократичної культури всіх учасників навчально-виховного процесу ВНЗ та підвищення рівня якості освітніх послуг [5].

Проаналізувавши динаміку розвитку процесів електронного урядування та електронної демократії необхідно зазначити, що елементи електронної демократії активно впроваджуються на рівні державного управління та мають вже певні здобутки. Але ці досягнення ніяк не охоплюють освітню сферу, саме це визначає актуальність нашого дослідження. Адже використання інструментів електронної демократії у навчально-виховному процесі університету сприятиме підвищенню рівня загальної демократичної культури усіх учасників процесу та позитивно впливатиме на формування демократичного середовища в масштабах

вищого навчального закладу.

Одним з перших практичних завдань на шляху дослідження впровадження електронної демократії в університеті ми вважаємо:

- аналіз актуального стану е-взаємодії в межах «студент-вузівське керівництво» на прикладі діючих студентських сайтів та форумів;
- експертна оцінка відповідності сайтів до можливості впровадження за їхньою допомогою е-урядування;
- розробка та створення універсальної моделі сайту для впровадження електронної демократії в рамках університету;
- е-інформація – розміщення на студентських веб-сайтах інформації, що становить ключовий інтерес для студентського суспільства;
- інформування студентів, викладачів, та адміністративний склад щодо можливостей е-урядування;
- е-консультації – механізми та інструменти онлайнового обговорення значущих проблем на студентських сайтах;
- е-прийняття рішень – урахування онлайнового внеску студентів та співробітників у процес прийняття рішень, надання постійного зворотнього зв'язку;
- формування е-простору у навчально-виховному процесі університету засобами підвищення загальної культури використання інформаційно – комунікативних технологій усіма учасниками навчально-виховного процесу університету.

На сучасному етапі особливого значення набувають ті наукові дослідження, результати яких можна використати в державотворчій практиці. Взаємодія влади і різних соціальних груп завжди відносились до актуальних проблем сучасного життя. Студентство першим реагує на ці зміни та стає індикатором суспільно-політичних процесів у нашій країні, що надає їм більш значущу роль у сучасних умовах. Студентство, по-перше, для більш ефективного впливу на громадське життя намагається згуртуватися в об'єднання та різнопланові спілки, по-друге, саме держава проводить так звану молодіжну політику, на меті якої стає створення необхідних суспільно-економічних, політико-правових, організаційних умов та гарантій для суспільного становлення, як окремої молодшої людини, так і всього молодого покоління.

Для реалізації цих завдань ми обрали один з інститутів університету на базі якого й провели пілотажне дослідження щодо впровадження

елементів електронного урядування у навчально-виховний процес університету. Ним став Інститут післядипломної освіти та дистанційного навчання. Ми скористалися методом експертного оцінювання, який дав змогу перевірити відповідність найпопулярніших в університеті студентських сайтів критеріям електронного урядування.

Дослідження було проведено на базі Інституту післядипломної освіти та дистанційного навчання Луганського національного університету імені Тараса Шевченка протягом жовтня – червня 2009–2010 року. В оцінюванні взяли участь 10 експертів-викладачів різних спеціальностей Інституту інформаційних технологій та систем та найкращі студенти 4 курсу спеціальності «Інформатика».

Обраним експертам була запропонована для оцінювання анкета, котра була розроблена нами на основі головних компонентів електронного урядування. Анкета передбачала оцінювання експертами за 10-ти бальною шкалою вираженість на чотирьох найбільш активно працюючих студентських сайтах університету основних компонентів електронного урядування. Для дослідження нами були обрані сайти Історичного факультету, Інституту післядипломної освіти, Студентський сайт ЛНУ імені Тараса Шевченка, сайт Рубіжанського політехнічного коледжу ім. О. Є. Порай-Кошиці.

Експерти аналізували структуру сайтів за чотирма критеріями:

- інструментальні критерії (відповідність технічної конструкції сайту сучасним вимогам для організації он-лайн взаємодії);
- критерії е-інформації (наявність на сайті необхідної для студента інформації з основних сфер студентського життя);
- критерії е-консультацій (наявність на сайті можливості отримання електронних он-лайнних консультацій студентами);
- критерії е-прийняття рішень (наявність на сайті інтерактивна що надає можливість студентам взяти участь у розв'язанні будь-яких питань з життя академічної групи, інституту, університету).

За результатами експертних оцінок сайтів найбільш вираженим виявилися інструментальні критерії та критерії е-інформації, за ними йде критерій е-консультацій, а самим останнім виявився критерій е-прийняття рішень.

Це може пояснюватися тим, що електронний простір прямо віддзеркалює картину реального інформаційного простору можливостей студентства в університеті. Тобто, студент має багато технічних

можливостей та інформації, але реальна консультаційна допомога з актуальних питань та можливість впливати на рішення, що приймаються в університеті й досі лишаються не доступними студентству.

Враховуючи основні критерії електронного урядування ми модернізували сайт Інституту післядипломної освіти та досліджували як оновлений сайт набував практичної реалізації в слухачів та співробітників інституту.

Аналогічне експертне оцінювання ми провели у вересні 2010 року для того, щоб проаналізувати наявність змін, що відбулися з сайтом завдяки його реконструкції за моделлю електронного демократії.

Результати контрольного оцінювання такі:

Показники за інструментальним критерієм на 9%;

Показники за критерієм е- інформації на 15%;

Показники за критерієм е- консультацій на 17%;

Показники за критерієм е- прийняття рішень на 12%.

**Висновки.** Отже, можна зробити висновки про те, що впровадження елементів електронної демократії на студентських сайтах дійсно сприяє розвитку демократичності внутрішньо вузівських інтеракцій щодо участі студентів у процесах управління та керівництва університетом за допомогою інформаційних та комунікаційних технологій.

Одержані результати не виявляють явного зростання, зміни помітні дуже поступово. Це може пояснюватися тим, що як оволодіння демократичною культурою так і оволодіння елементами електронної демократії буде набуватися особистістю поступово та проявлятися у практиці студентського життя та життєдіяльності особистості в цілому.

Формування демократичного освітнього середовища передбачає такі стратегічні напрями розвитку електронної демократії:

- підвищення ролі студентського самоврядування в прийнятті рішень щодо управління навчальним закладом;
- формування у викладачів, студентів та управлінського складу демократичного світогляду та навичок демократичної поведінки;
- підвищення орієнтації змісту навчальних дисциплін гуманітарного циклу на ідеї та цінності демократії;
- впровадження у інформаційно-комунікативному просторі ВНЗ елементів електронної демократії.

Саме інформаційно-комунікативні технології з перелічених напрямів

в змозі відобразити специфіку інститутів та надати їм можливість формування у своєму просторі демократичного освітнього середовища.

Анкетування слухачів Інституту післядипломної освіти, яких ми обрали як контрольно-експериментальну групу, підтвердило їх готовність та спроможність користуватися можливостями електронних комунікацій.

60% слухачів мають персональні комп'ютери підключені до мережі Інтернет. 75% слухачів бажали б отримувати інформацію з навчання на сайті Інституту післядипломної освіти.

На думку викладачів Інституту післядипломної освіти, (за результатами опитування) їх спроможність впливати на рівень демократичності освіти становить 55%. В 60% викладачів виникає потреба розміщувати деяку робочу інформацію з навчальних курсів на сайті Інституту післядипломної освіти. 61% викладачів вважають можливим проведення електронних консультацій для студентів Інституту післядипломної освіти з питань навчання.

Тож враховуючи потреби студентів та можливості викладачів, постає питання щодо впровадження елементів електронної демократії на сайтах університеті з метою поширення демократичного освітнього середовища та підвищення якості освітніх послуг.

Розвиток електронної демократії в університеті передбачає чотири основні етапи.

Виконання першого з них пов'язано в основному з: формуванням необхідної нормативно-правової та нормативно-технічної бази взаємодії суб'єктів е-урядування; започаткуванням надання органами студентського самоврядування та органам загально університетського уряду інформаційних та консультаційних послуг студентам та абітурієнтам, співробітникам та іншим зацікавленим особам з використанням Інтернет.

Другий етап – розвиток послуг електронної демократії – буде спрямований на розвиток різноманітних університетських послуг, що охоплюють всі сфери життєдіяльності університетської громади. Відбудеться освоєння технологій інтерактивної взаємодії органів студентського самоуправління та органів місцевого самоврядування.

На третьому етапі впроваджується двостороння взаємодія органів університетської влади та органів студентського самоврядування з людиною та громадянином. Передбачається тиражування та впровадження в широку практику діяльності органів університетської влади та органів студентського

самоврядування процедур щодо відкритого обговорення різного роду актуальних питань з життя університету на сайтах та форумах.

Четвертий етап – закінчення розбудови електронної демократії. Буде створена електронна система органів університетської влади та органів студентського самоврядування на основі єдиних стандартів, а також Єдиний веб-портал електронного урядування як єдина точка доступу до всіх видів послуг для студентів та працівників, що репрезентує весь комплекс послуг університету і забезпечує доступ до них за технологією «єдиного вікна», виходячи з потреб і функціональних аспектів, а не з існуючої структури органів університетської влади та органів студентського самоврядування.

Перспективними напрямками в дослідженні процесу впровадження елементів електронної демократії до практики вузівського урядування є:

- створення в університеті нормативно-правової бази для функціонування електронної демократії;
- розробка понятійного апарату, який буде описувати систему електронної демократії в університеті;
- розробка системи навчання кадрів для функціонування електронної демократії в навчально-виховному просторі університету.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція розвитку електронного урядування в Україні / О. А. Баранов, М. С. Демкова, С. В. Дзюба, А. В. Єфанов, І. Б. Жилиєв, Е. Л. Клепець, Т. В. Попова, І. А. Рубан, А. І. Семенченко, С. А. Чукут ; за ред. А. І. Семенченко, 2009. – 19 с.
2. Електронне урядування в Україні: аналіз та рекомендації: Результати дослідження / О. А. Баранов, І. Б. Жилиєв, М. С. Демкова, І. Г. Малюкова. – К. : ТОВ «Поліграф-Плюс», 2007. – 254 с.
3. Клименко І. В. Технології електронного урядування / І. В. Клименко, К. О. Линьов. – К. : Центр сприяння інституційному розвитку державної служби, 2006. – 196 с. – (Серія «Бібліотека молодого державного службовця»).
4. Хрыков Е. Н. Теоретические основы внутришкольного управления / Е. Н. Хрыков. – Луганск, 1999.
5. <http://ict-forum.org.ua>.

#### РЕЗЮМЕ

**Е. В. Тарарина.** Возможности электронной демократии при формировании демократической культуры студентов в ВУЗе.

*В статье раскрываются вопросы внедрения элементов электронной демократии в образовательную среду высшего учебного заведения. Представлены алгоритм и стратегия развития электронного управления в университете.*

**Ключевые слова:** демократизация образования, электронная демократия, электронное управление.

#### SUMMARY

**E. Tararina.** The possibilities of electronic democracy in a process of democratic culture formation of student's personality.

*This article deals with the questions of inculcation electronic democracy element in an educational sphere of a high establish meal. It includes a procedure and a strategy of*

*electronic at a university.*

**Key words:** *democratization of education, electronic democracy, electronic administration.*

УДК 378.147:004

**О. Ю. Усата**

Житомирський державний університет

## **ОСНОВНІ НАПРЯМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАТИКИ ПІД ЧАС УПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ**

*У статті на основі аналізу наукових підходів, виділено провідні напрями організації особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу (філософський, психологічний, педагогічний, методичний), що є підґрунтям для розробки експериментальної моделі підготовки майбутніх фахівців з інформатики під час упровадження відповідних технологій навчання.*

**Ключові слова:** *особистісно орієнтовані технології навчання, провідні напрями організації особистісно орієнтованого навчального процесу.*

**Постановка проблеми.** В наш час стратегія розвитку освіти полягає в зміцненні національної системи освіти, її адаптації до ринкових і демократичних перетворень, повномірного входження освіти України в європейський освітній простір. Пріоритетами освіти у цьому є не знання самі по собі, а розвиток особистості й формування громадянина, здатного самостійно й вільно мислити і діяти. Виникає потреба у впровадженні особистісно орієнтованої моделі, яка акцентуватиме увагу не на знаннях випускника навчального закладу, а на його особистісних якостях, що постають водночас і як ціль, і як засіб підготовки до подальшої діяльності.

**Аналіз актуальних досліджень.** Розробка нової моделі освіти – дуже складна теоретична й практична проблема. Її складність зумовлена, перш за все, тим, що особистість є чи не найскладнішим утворенням у світі й одночасно – суб'єктом перетворення цього світу й самого себе. Сьогодні дослідженню методології й теорії гуманізації системи освіти, її особистісної орієнтації, визначенню напрямів і технологій організації навчально-виховного процесу приділяється належна увага в працях науковців, а саме: Г. Балла, І. Беха, Є. Бондаревської, Г. Васяновича, С. Гончаренка, І. Зязюна, А. Маслоу, О. Пехоти, А. Плігіна, С. Подмазіна, В. Рибалки, К. Роджерса, В. Серікова, С. Сисоевої, І. Якиманської та інших. Витоки особистісної орієнтації навчально-виховного процесу тісно пов'язані з гуманістичною традицією в педагогіці, становлення якої сягає в глибини людської культури.

**Мета статті** – визначення сутності поняття «особистісно орієнтовані технології навчання» та виокремлення провідних напрямів організації

навчально-виховного процесу з упровадженням досліджуваних технологій на основі аналізу наукових праць, в яких розглядаються основні аспекти проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє нам виділити основні визначення поняття «особистісно орієнтовані технології» такими авторами, як М. Алексєєв, Л. Благодаренко, Н. Борисова, Л. Гребенюк, Е. Зеєр, Г. Лаврентєв, Н. Лаврентєва, В. Моторіна, О. Норкіна, Н. Руденко, Л. Семушина, Г. Сєлєвко, С. Сисєєва, І. Якиманська. Для формулювання визначення «особистісно орієнтованих технологій навчання» нами були виділені категорійні ознаки з допомогою методу контент-аналізу і подані в таблиці 1.

Таблиця 1

**Основні ознаки поняття «особистісно орієнтовані технології»**

№	Категорійні ознаки	К-сть авт., у %
1.	Створення суб'єкт-суб'єктної взаємодії.	47
2.	Взаємний плідний розвиток особистостей рівноправних суб'єктів навчально-виховного процесу.	42
3.	Адаптація освітнього процесу до особистісних можливостей студентів і планових завдань розвитку різних сфер особистості.	42
4.	Розвиток активності особистості.	40
5.	Використання індивідуальних особливостей кожного.	40
6.	Формування механізму самореалізації особистості	37
7.	Творча самореалізація особистості.	23
8.	Робота з суб'єктним досвідом учня (студента).	23
9.	Формування особистості, здатної на усвідомлений вибір в різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях.	12

Проаналізувавши їх, також можна відзначити, що автори надають поняттю особистісно орієнтованих технологій таких значень, як: організація системи взаємодій між учасниками процесу навчання, в якій найповніше використовуються індивідуальні особливості кожного; упорядкована сукупність дій, операцій та процедур, спрямованих на розвиток особистості; різновид педагогічної діяльності, процес і результат створення (проектування), адекватної до потреб і можливостей особистості й суспільства системи соціалізації, особистісного й професійного розвитку людини; персоналізацію педагогічної взаємодії, яка вимагає адекватного залучення особистісного досвіду; специфічна індивідуальна (авторська) діяльність педагога з проектування навчальної діяльності та її практичної організації в певній предметній галузі з орієнтацією на тип психічного розвитку студента, й облік особистих можливостей педагога; двостороння



діяльність рівноправних суб'єктів навчально-виховного процесу, що спрямована на комплексне вирішення сучасних освітніх завдань.

На основі проведеного аналізу наукової літератури, наявного досвіду й експериментальних досліджень, нами з'ясовано, що результатом ефективного впровадження особистісно орієнтованих технологій у навчально-виховний процес ми вважаємо готовність особистості майбутнього фахівця з інформатики, відкритої для сприйняття нового досвіду, до усвідомленого вибору у різноманітних не тільки освітніх, а й життєвих ситуаціях в умовах швидких суспільно-політичних та науково-технологічних змін сучасного світу.

Отже, провівши контент-аналіз поняття «особистісно орієнтовані технології», розглянувши вимоги до них різних науковців і педагогів, ми схильні до визначення особистісно орієнтованих технологій навчання як цілеспрямованої взаємодії суб'єктів навчального процесу, з метою формування творчої особистості як студента, так і викладача, відкритої для сприйняття нового досвіду, здатної до адаптації, самоудосконалення й самореалізації у різноманітних освітніх і життєвих ситуаціях.

Г. Балл, І. Єрмаков, І. Зязюн, С. Клепко, В. Кремень, В. Лутай, С. Подмазін, П. Саух та інші. зауважують, що вперше існує можливість установлення паритету між особистістю та системою освіти як умови взаємного виживання та прогресу. Особистісна орієнтація освіти висуває найбільш інтегративний, найбільш важливий критерій прогресу людства – рівень гуманізації суспільства, тобто таке становище особистості, яке визначає рівень її економічної, політичної та соціальної свободи; рівень задоволення матеріальних і духовних потреб; стан її психофізичного та соціального здоров'я.

Найважливішою ідеєю нового гуманізму є ідея збереження (стабільність систем у їхньому постійному самооновленні). Самозбереження людства можливе через самозміну людини, що лежить на шляху послідовного самообмеження. Самообмеження є природною формою поведінки людини й самого способу життя в світі обмежених можливостей. Воно не суперечить самій сутності людини, навпаки, є її адекватним виявленням і найвищим виявом людської свободи [5, 211]. На основі свободи, завдяки духовній творчості (активна і самостійна діяльність педагога) на думку Г. Васяновича, відбувається «реальне зрушення в бутті», становленні людини. Та базуючись на фундаментальному положенні

М. Бердяєва: «Лише вільний творить. Із необхідності народжується лише еволюція; творчість народжується зі свободи» він робить висновок про необхідність створення всіх умов для вільної діяльності педагога [2, 16], що є важливим і для нашого експериментального дослідження.

Актуальним для подальшого дослідження є вихідні положення філософської концепції М. Полані, що визнають унікальність кожної особистості через визначення категорії особистісного знання; інтегративної концепції особистості запропонованої С. Подмазіним [4], яка в напрямі особистісної орієнтації навчання стверджує особистісний спосіб буття людини, доводить, що, особистість – не структура, не «системна якість індивіда», не соціальна роль або соціальне обличчя, а сама людина. Ці положення, підтверджуючи філософські погляди Н. Бердяєва, в яких особистість розглядається як цілісний образ людини, ґрунтуються на ідеях унікальності психологічних проявів особистості, визначенні категорії особистісного росту, самореалізації особистості та лежать в основі уявлень про сутність особистісно орієнтованої освіти.

А. Плігін в своїй монографії досить чітко описує основні положення особистісно орієнтованого підходу (орієнтир на самостійний пошук, відкриття учнів; виявлення і врахування схильностей та переваг; робота з пізнавальними стратегіями учнів у процесі пізнання; різнорівневий дидактичний матеріал; об'єм знань розрахований для кожної дитини; вибір учнем виду роботи на уроці; узгодження теми навчального матеріалу з пізнавальним інтересом дитини; спільне відкриття діючих законів, закономірностей, способів розв'язання задач; здійснення оцінки пізнавальної діяльності спочатку учнем, потім вчителем; можливість вибору учнями об'єму, складності і форми домашнього завдання; узгодження вчителем власного стилю з тим, якому учні надають пізнавальну перевагу), які є основою для розробки особистісно орієнтованих технологій або належності тієї чи іншої технології до особистісно орієнтованих [3].

Проаналізувавши наукові праці І. Якиманської, можна виділити основні положення, які є важливими для нашого розуміння особистісно орієнтованих технологій у контексті нашого дослідження. Науковець, розробляючи концепцію особистісно орієнтованої освіти, наполягає на уявленні про особистість, як про мету та фактор освітнього досвіду під час навчання. Теоретичне призначення її концепції особистісно орієнтованого навчання полягає в розкритті природи та умов реалізації особистісно

розвивальних функцій освітнього процесу. І. Якиманська розрізняє процеси навчання й учіння, розуміючи останнє як індивідуально значущу діяльність окремого суб'єкта, в якій реалізується його особистісний досвід. Дослідниця підкреслює, що учень не стає суб'єктом навчання, а є ним спочатку як носій суб'єктного досвіду, такого досвіду, який отримується дитиною поза навчальним процесом, самотійно. Роль же навчання полягає в тому, щоб, виявивши особливості суб'єктного досвіду, створити умови для розкриття й розвитку його індивідуальних пізнавальних можливостей. Основною формою навчання в концепції І. Якиманської виступає особистісно орієнтований урок, у побудові якого необхідним є: використання різноманітних форм і методів організації навчальної діяльності, яка сприяє розкриттю суб'єктного досвіду учня; спонукання учнів до невимушеної активності, виконання завдань різними способами без боязні помилки; оцінка діяльності учня за процесом його досягнення; заохочення учнів до аналізу способів роботи інших учнів в ході уроку, до вибору й освоєння найраціональніших; створення педагогічних ситуацій спілкування, які дозволять кожному проявити ініціативу, самотійність, вибірковість у способах роботи [6, 46].

Достатньо глибоко основи особистісно орієнтованої освіти розробляє Є. Бондаревська, яка вважає, що нова якість цієї освіти визначається принципом культуродоцільності, що полягає у визначенні стосунків між культурою й освітою як середовищем, яке формує та живить особистість, а також між вихованням і розвитком дитини, як людини культури. Також у своєму дослідженні ми будемо спиратись на принцип індивідуально-особистісного підходу Є. Бондаревської, який визначає місце дитини у виховному процесі й означає визнання її активним суб'єктом освітньо-виховних процесів. Індивідуально-особистісний підхід виходить з того, що кожна особистість унікальна, і головним завданням педагогічної роботи є формування її індивідуальності, створення умов для розвитку її творчого потенціалу.

На основі ґрунтовного аналізу сучасних філософських, психологічних, педагогічних джерел виділено провідні напрями організації навчально-виховного процесу з упровадженням особистісно орієнтованих технологій навчання у вищому навчальному закладі. Їх класифікація подана в таблиці 2.

Таблиця 2

**Основні напрями організації навчально-виховного процесу  
з упровадженням особистісно орієнтованих технологій навчання**

Напрямок	Сутність	Представники
Філософський	Трактує загальнолюдські та особистісні цінності як визначні пріоритети спрямованості розвитку педагогічних систем, основу побудови особистісно орієнтованого навчального процесу.	Г. Васянович, Б. Гершунський, І. Зязюн, М. Полані, П. Саух та ін.
Психологічний	Звертає увагу на необхідність вивчення кожної особистості як єдиного, унікального, організованого цілого, організацію навчального процесу з опорою на суб'єктний досвід, допомогу в самооцінці, самоактуалізації, створення в колективі атмосфери довіри, співпереживання та інше.	А. Маслоу, С. Подмазін, В. Рибалка, К. Роджерс, І. Якиманська
Педагогічний	Розглядаються основні ознаки особистісно орієнтованих технологій та особливості організації навчального процесу з їх впровадженням.	Є. Бондаревська, Е. Зеєр, О. Норкіна, А. Плігін та ін.
Методичний	Виділяються певні особливості організації навчального процесу в межах конкретного навчального предмета та можливості впровадження особистісно орієнтованих технологій як професійну підготовку, так і в навчально-виховний процес загальноосвітнього навчального закладу.	В. Моторіна, А. Старева, Т. Тихонова та ін.

Розглянуті підходи до розробки особистісно орієнтованої освіти не суперечать один одному, а взаємодоповнюються. Сьогодні в закладах освіти України широко впроваджуються нові напрями та за їх основними положеннями розробляються відповідні технології, які розглядаються як необхідна умова інтелектуального, творчого й морального розвитку особистості.

**Висновки.** Отже, вирішення багатьох проблем підготовки майбутніх фахівців з інформатики ми вбачаємо, як і багато інших вчених та педагогів-практиків, в активному впровадженні в навчально-виховний процес особистісно орієнтованих технологій, які передбачають розвиток особистості кожного студента в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчально-виховному процесі. А виділені нами основні напрями організації особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу з використанням відповідних технологій (філософський, психологічний, педагогічний, методичний) дають можливість змодельовати та запровадити систему підготовки майбутніх фахівців з інформатики до реалізації особистісно орієнтованих технологій навчання та підвищувати її ефективність.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособ. для студ. педвузов и слушателей ИПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – М. – Ростов н/Д, 1999. – 560 с.
2. Васянович Г. П. Педагогічна етика: навч.-метод. посібник для викладачів і

студ. вищих навч. закл. / Г. П. Васянович / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України ; Львівський науково-практичний центр ; Львівська держ. фінансова академія. – Л. : Норма, 2005. – 343 с.

3. Плигин А. А. Личностно ориентированное образование: история и практика [Электронный ресурс] / А. А. Плигин. – М. : КСП+, 2003. – 432 с. – Режим доступа :

<http://www.pligin.ru/monogr.html>.

4. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз) : дис. ... доктора філос. наук : 09.00.03 / Подмазін Сергій Іванович. – Дніпропетровськ, 2006. – 418 с.

5. Саух П. Ю. Філософія : навч. посіб. / П. Ю. Саух. – Житомир : Вид-во Житомирського державного педагогічного університету. – 2003. – 254 с.

6. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / Ираида Сергеевна Якиманская ; [отв. ред. М. А. Ушакова]. – [2-е изд.]. – М. : Сентябрь, 2000. – 110 с.

### РЕЗЮМЕ

**О. Ю. Усата.** Основные направления организации учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов по информатике при внедрении личностно ориентированных технологий обучения.

*В статье на основе анализа современных научных подходов, выделены основные направления организации личностно ориентированного учебно-воспитательного процесса (философский, психологический, педагогический, методический), что является основой для разработки экспериментальной модели подготовки будущих специалистов с информатики при внедрении соответствующих технологий обучения.*

**Ключевые слова:** личностно ориентированные технологии обучения, основные направления организации личностно ориентированного учебного процесса.

### SUMMARY

**O. Usata.** The main directions of the educational process of informatics specialists with the introduction of personality oriented technologies of teaching.

*On the basis of modern scientific approaches, the main directions of personality oriented educational process (philosophical, psychological, pedagogical, methodological), which is the foundation of the appropriate experimental models development, are examined.*

**Key words:** personally oriented education technolog, main directions of personality oriented educational process.

УДК [37.013.42:371.13]:82–34

**О. В. Філь**

Запорізький національний університет

### МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ

*У статті охарактеризовано модель формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання методу казкотерапії в професійній діяльності. Подана модель розглядається як еталонний зразок процесу підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності з використанням казкотерапії.*

**Ключові слова:** казкотерапія, модель, готовність до використання казкотерапії, соціальний педагог.

**Постановка проблеми.** Одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасної вищої освіти України є підготовка кваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, здатних до самопідготовки й

самовдосконалення в умовах швидких соціально-економічних і політичних змін. Особливої актуальності набуває питання розвитку професіоналізму соціальних педагогів, оскільки у складних суспільних умовах все більше розширюється коло проблем, які потребують соціально-педагогічного вирішення: духовна деградація, несприятливий соціальний досвід, втрата ціннісних орієнтацій, деформація відносин у суспільстві та родині тощо. Професійна підготовка соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу являє собою цілісний процес, спрямований не лише на надання майбутнім фахівцям необхідних знань і вмінь, але й на формування в них професійно необхідних особистісних якостей.

**Аналіз актуальних досліджень.** У цьому контексті процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до різних видів професійної діяльності є предметом дослідження багатьох науковців. Так, А. Капська, Л. Міщик, В. Поліщук, В. Сидоров, Є. Холостова та інші розкривають загальні засади організації професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів; І. Зверева, Ю. Мацкевич, С. Пащенко та інші розглядають проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з різними категоріями клієнтів; М. Галагузова, В. Гриньова, Н. Заверико, М. Мудрик, В. Сластьонін та інші досліджують професійно значущі для майбутніх соціальних педагогів особистісні якості; О. Витвар, Г. Локарева розкривають особливості застосування нетрадиційних форм і методів підготовки майбутніх фахівців у соціально-педагогічній галузі.

Однак попри загальну дослідженість різних аспектів цієї проблематики, нерозкритими залишаються питання підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання нетрадиційних форм і методів роботи і, зокрема, методу казкотерапії.

**Мета статті** – характеристика моделі формування готовності до використання методу казкотерапії (ГВМК) майбутніх соціальних педагогів.

**Виклад основного матеріалу.** Представлена модель була розроблена на основі аналізу змісту й функціональних можливостей методу казкотерапії в роботі соціального педагога, а також з урахуванням організаційно-педагогічних умов підготовки студентів до використання методу казкотерапії та структурних компонентів готовності майбутніх фахівців. Вона відображає загальну структуру процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання казкотерапії в професійній діяльності.

Необхідно зазначити, що метод моделювання широко

використовується в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, оскільки дає змогу ефективно організувати навчально-виховний процес і керувати ним. У своєму дисертаційному дослідженні Є. Яковенко-Глушенкова визначає два напрями трактування поняття «модель». Відповідно до першого напрямку, «модель» визначається як система організації навчально-виховного процесу. Представники другого напрямку використовують це поняття в загальновживаному його значенні як зразок [1].

Ми дотримуємося другої точки зору. Виходячи з цього, модель, представлена в нашому дослідженні, є еталонним зразком процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності з використанням методу казкотерапії. За В. Полонським, модель навчання являє собою «опис процесу навчання чи його складових частин і фрагментів за допомогою схеми чи аналога природної або соціальної діяльності, що дає уявлення про їх структуру, основні елементи, відображає функціональні зв'язки навчання з різними умовами й факторами, соціальним середовищем, чи представляє картину майбутнього стану процесу і його результатів» [2, 67]. В. Ягупов визначає модель процесу навчання як «еталонне уявлення про навчання учнів, його конструювання в умовах конкретних освітньо-виховних закладів. Вона визначає цілі, основи організації та проведення навчального процесу» [3, 227]. Наведені визначення дають підстави вважати, що в процесі підготовки фахівця модель виступає чинником, який є основою вдосконалення процесу професійної підготовки.

У процесі розробки власної моделі навчання казкотерапії ми також спиралися на схему педагогічної взаємодії, запропоновану В.-Д. Вебером [4]. За цією схемою педагогічна взаємодія включає шість рівнозначних компонентів у їх постійній взаємодії: мета, зміст, рамкові умови, педагог, учасники, методи.

Особливий інтерес для нашого дослідження становить структурно-функціональна модель підготовки соціального педагога до професійного спілкування, розроблена Г. Локаревою. Дослідниця визначає п'ять основних структурних компонентів моделі (цільовий, мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний і контрольно-корекційний, та оцінно-результативний), зміст кожного з яких розкривається відповідно до чотирьох етапів (модулів) підготовки майбутніх фахівців [5, 131].

При побудові моделі ми також дотримувалися думки С. Харченка щодо

необхідності врахування формальних критеріїв, визначених Н. Кузьміною: цільність; константність (відтворюваність і технологічність); можливість спостерігати за функціонуванням системи; оглядовість (необхідність включення до моделі мінімально необхідної кількості параметрів) [6].

Виходячи з того, що в нашій моделі відображено загальну структуру процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів і його основний зміст, ми визначили її як структурно-змістову. У розробці моделі підготовки студентів до використання казкотерапії в професійній діяльності ми виділили такі структуроутворювальні компоненти: мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуальний і результативно-оцінний.

Мотиваційно-цільовий компонент моделі передбачає визначення загальної мети процесу формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання методу казкотерапії. Ефективність будь-якого процесу підготовки зумовлена чіткістю поставлених цілей. Загальні цілі підготовки фахівців у галузі соціальної педагогіки відображені в стандартах вищої професійної освіти.

Ці загальні цілі конкретизуються в навчальних і робочих планах з дисциплін, які входять до циклів підготовки майбутніх соціальних педагогів. Визначення мети процесу підготовки є одним з найважливіших компонентів моделі й передбачає формування в студентів усвідомленого мотиваційно-ціннісного ставлення, активної позиції до використання методу казкотерапії в професійній діяльності, розвитку й набуття досвіду творчої професійної діяльності, а також побудову системи професійних і особистісних цілей, пов'язаних з використанням цього методу.

Мета (формування ГВМК майбутніх соціальних педагогів) й уявлення про кінцевий результат підготовки, тобто готовність майбутніх соціальних педагогів до використання казкотерапії у професійній діяльності, є детермінуючими факторами. Ми виходимо з розуміння поняття мети як прогнозованого результату, яким у контексті нашого дослідження є ГВМК майбутніх соціальних педагогів на достатньо-конструктивному та професійно-творчому рівнях.

Мета визначається нами на основі соціального замовлення щодо підготовки спеціаліста такої кваліфікації, яке й визначає мотиваційну складову моделі. Визначаючи перспективи розвитку соціально-педагогічної освіти в Україні, В. Поліщук вказує на невідповідність між кількістю випускників – соціальних педагогів і попитом на таких фахівців, який існує на



сучасному ринку праці [7]. Відзначаючи безперечну актуальність оновлення процесу професійної підготовки дослідниця зауважує, що «у педагогічному проектуванні спеціалізацій соціальних педагогів необхідно враховувати перспективні види діяльності спеціаліста, що зорієнтовані на передбачуване майбутнє» [7, 286]. Одним з основних напрямів оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів на рівні вищого навчального закладу є, за твердженням В. Поліщук, упровадження у процес підготовки «нових досягнень соціально-педагогічної науки і практики» [7, 293], серед яких, на нашу думку, є й метод казкотерапії. Соціальне замовлення визначається на основі державних галузевих стандартів, зокрема змісту професійних умінь: підводити студентів до розуміння функції соціального педагога як організатора дозвілля молоді (шифр СВ.Е.01.3П.Р.0029); розробляти матеріали для здійснення корекційно-реабілітаційної роботи (шифр СВ.Д.57) тощо.

Досягнення загальної мети забезпечується шляхом постановки конкретних завдань: формування когнітивної, операційно-технологічної, індивідуально-креативної, функціонально-рольової ГВМК майбутніх соціальних педагогів. Поставлені мета й завдання визначають зміст підготовки майбутніх соціальних педагогів. Реалізація змістового компонента можлива за дотримання певних організаційно-педагогічних і рамкових умов навчально-виховного процесу. Організаційно-педагогічними умовами підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання методу казкотерапії є такі: впровадження в навчально-виховний процес науково обґрунтованої моделі й методики формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання казкотерапії; використання нетрадиційних підходів, методик і технік у підготовці майбутніх соціальних педагогів (казкотерапії, арт-терапії та художньо-естетичної інформації літературних творів); активізації творчого мислення майбутніх фахівців, пробудження в них стану «внутрішньої дитини»; занурення майбутніх соціальних педагогів у казкотерапевтичне середовище з метою набуття власного терапевтичного досвіду (соціально-педагогічний казкотерапевтичний тренінг).

За В.-Д. Вебером [4], рамкові умови є одним із важливих елементів схеми педагогічної взаємодії. Їх дотримання сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки, хоча вони напряду й не стосуються змісту процесу навчання. До рамкових умов, які сприяють підвищенню

фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання методу казкотерапії, є такі: стан приміщення, в якому відбувається навчання й, особливо, тренінгові заняття (воно має бути спеціально обладнаним); забезпечення необхідними ресурсами (інформаційними: банки індивідуальних завдань, додаткова література; технічними матеріалами: набори казкових фігурок, фарби, олівці, папір різного розміру тощо; методичними матеріалами: вказівки, керівництва; методичні рекомендації та ін); технічне забезпечення; час і тривалість навчання; бази практики (ті громадські й державні організації, на базі яких студенти мають змогу проходити навчальну й виробничу практику).

Важливим структурним елементом змістового компонента моделі підготовки майбутніх фахівців до використання методу казкотерапії є полісуб'єктний характер взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу, а саме: студентами, викладачами, керівниками практик і співробітниками організацій, що входять до переліку баз практики.

Змістовий компонент моделі формування ГВМК майбутніх соціальних педагогів передбачає визначення конкретних компонентів готовності, які розкриваються через систему таких критеріїв: когнітивний, операційно-технологічний, індивідуально-креативний і функціонально-рольовий. Розвиток компонентів ГВМК майбутніх соціальних педагогів відбувається трьома послідовними та взаємопов'язаними етапами підготовки: ознайомчо-пізнавальним, технологічним та інтегративним, кожен із яких має свої завдання, що реалізуються через відповідні форми й методи підготовки.

Процес підготовки протягом цих трьох етапів становить зміст процесуального компонента моделі формування ГВМК майбутніх соціальних педагогів, який має на меті обрання певних форм, методів і засобів реалізації та розкриття змісту визначеного нами навчального процесу. На кожному з етапів підготовки ми виділили чотири блоки форм і методів навчання: мотиваційний, теоретичний, практичний і результативний.

Результативно-оцінний компонент моделі підготовки включає прогнозований результат, а саме: готовність майбутніх соціальних педагогів до використання методу казкотерапії. Ця готовність оцінюється за одним із чотирьох рівнів: початково-наслідувальним, базово-пошуковим, достатньо-конструктивним чи професійно-творчим. При цьому, лише сформованість компонентів ГВМК на двох останніх рівнях дає змогу говорити про досягнення результату в підготовці фахівців до

використання методу казкотерапії.

Загалом модель підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання методу казкотерапії в професійній діяльності розроблена нами на основі комплексного підходу, який передбачає єдність цілей, завдань, змісту, форм і методів професійної підготовки фахівців. Крім цього комплексний підхід означає вплив не на окремі компоненти готовності, а на особистість майбутнього спеціаліста в цілому, включаючи знання, вміння, особистісні якості й функціонально-рольовий потенціал.

**Висновки.** Отже, реалізація структурно-змістової моделі формування ГВМК майбутніх соціальних педагогів дозволить досягти бажаного результату, а саме сформованості їх готовності до використання методу казкотерапії в професійній діяльності. Описана модель може бути покладена в основу розробки методики професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання методу казкотерапії, яка базується на виділених етапах підготовки студентів: ознайомчо-пізнавальному, технологічному й інтегративному. Форми й методи підготовки студентів при цьому визначаються відповідно до етапів підготовки й компонентів готовності (когнітивного, операційно-технологічного, індивідуально-креативного та функціонально-рольового).

### ЛІТЕРАТУРА

1. Яковенко-Глушенкова Є. В. Підготовка майбутніх учителів-філологів до формування культури поведінки молодших школярів у поліетнічному середовищі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Єлизавета Валентинівна Яковенко-Глушенкова. – К., 2009. – 232 с.
2. Полонский В. М. Понятийно-терминологический словарь по народному образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : ИТОиП РАО, 2001. – 127 с.
3. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
4. Инновационные методы обучения в гражданском образовании / [В. В. Величко, Д. В. Карпиевич, Е. Ф. Карпиевич, Л. Г. Кирилук]. – Мн. : Медисонт, 2001. – 168 с.
5. Локарева Г. В. Художньо-естетична інформація в підготовці соціального педагога до професійного спілкування: теорія та практика / Галина Василівна Локарева. – Запоріжжя : ЗНУ, 2007. – 376 с.
6. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
7. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти / Віра Аркадіївна Поліщук. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 424 с.

### РЕЗЮМЕ

**Е. В. Филь.** Модель формирования готовности будущих социальных педагогов к использованию сказкотерапии.

*В статье охарактеризована модель формирования готовности будущих социальных педагогов к использованию сказкотерапии в профессиональной*

деятельности. Представленная модель рассматривается как эталонный образец процесса подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности с использованием сказкотерапии.

**Ключевые слова:** сказкотерапия, модель, готовность к использованию сказкотерапии, социальный педагог.

### SUMMARY

**H. Fil.** Model of forming the future social teachers readiness to the use of fairy-tale therapy method.

*In the article the model of forming the future social teachers readiness to the use of fairy-tale therapy method in professional activity is described. The presented model is examined as a standard of process of teaching future specialists to professional activity with the use of fairy-tale therapy method.*

**Key words:** fairy-tale therapy, model, readiness to the use of fairy-tale therapy method, social teacher.

УДК 371.132

**I. О. Цар**

Тернопільський національний педагогічний  
університет імені Володимира Гнатюка

### ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

*У статті висвітлено результати основних аспектів експериментального дослідження з питань формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя гуманітарного профілю. Перевірено ефективність педагогічної технології формування ІСПД майбутнього вчителя-гуманітарія.*

**Ключові слова:** індивідуальний стиль, учитель, професійна діяльність, педагогічна технологія.

**Постановка проблеми.** Метою професійної освіти періоду реформ є оновлення її змісту, удосконалення форм і методів навчання, яке передбачає впровадження інноваційних технологій в освітнє середовище. Сучасна практика потребує педагога з новим поглядом на організацію навчального процесу, який здійснюється шляхом модернізації методів, прийомів і засобів навчання. У підготовці такого вчителя домінантним є формування вмінь і компетенцій, що відповідають вимогам сучасного суспільства. Л. Кайдалова, поділяючи думку О. Падалки й А. Нісімчук, наголошує на тому, що у методологічній основі педагогічної системи хибним є уявлення про сучасний ідеал фахівця як гармонійну та всебічно розвинену особистість, і вказує на необхідність досягнення конкретної мети навчання в умовах підготовки випускника, де кожен студент зобов'язаний реалізувати свої здібності, що дозволяє здійснити саме педагогічна технологія (далі – ПТ) [2, 105].

Як відомо, у процесі підготовки молодого фахівця до професійної діяльності справляється вплив на становлення характеру, ціннісних

установок, мотиваційної та емоційної сфери студента і його особистості в цілому, що сприяє формуванню відповідного стилю діяльності, який визначається особливим проявом індивідуальності. Зауважимо, що процес формування індивідуального стилю професійної діяльності (ІСПД) учителя гуманітарного профілю ефективніший за наявності діючої технології.

**Аналіз актуальних досліджень.** Сьогодні у науковій психолого-педагогічній науці зросли пошуки ідей, змісту, цілей, які реалізуються у стратегіях розвитку освіти в контексті досліджуваної нами проблеми. Теоретичний аналіз індивідуальності, індивідуального стилю діяльності є предметом психолого-педагогічних досліджень, що розглядають їх різні аспекти: формування стилю, його корекція, виокремлення рівнів розвитку, які досліджувалися вітчизняними і зарубіжними науковцями (М. Бітянова, Є. Клімов, А. Маркова, В. Мерлін, Г. Неустроєв, В. Толочок, А. Торхова, М. Щукін та ін.); закономірності формування індивідуального стилю діяльності (Б. Вяткін, Є. Клімов, Н. Петрова та ін.); вивчення структурних компонентів індивідуального стилю діяльності (Н. Веригина, А. Войтович, Л. Кабаніна, Є. Клімов, Ж. Ковалів, Л. Макарова, В. Мерлін, О. Насонова, Н. Приходько, Р. Саттарова, Г. Сорокина, І. Суботина, А. Торхова, О. Чернічкіна, М. Щукін та ін.).

**Мета статті** – висвітлити результати основних аспектів експериментального дослідження, перевірити ефективність педагогічної технології формування ІСПД майбутнього вчителя гуманітарного профілю.

**Виклад основного матеріалу.** Теоретичний і порівняльний аналіз проблеми, вивчення досвіду роботи у сфері підготовки вчителів гуманітарного профілю, визначення у них рівня сформованості ІСПД й обґрунтування доцільності розробленої нами технології дали змогу висунути припущення про те, що цілеспрямоване й усвідомлене вчителем формування індивідуального стилю в єдності його основних компонентів сприятиме вдосконаленню об'єктивних і суб'єктивних характеристик професійної діяльності майбутнього вчителя. Такі характеристики вимагають перевірки, яка проводилася нами у межах педагогічного експерименту. У педагогічній науці метод педагогічного експерименту визначають як спеціально організоване утворення та зміну явищ в умовах, сприятливих для виявлення факторів й умов, які на нього впливають [1, 65]. Як зауважує І. Підласий, це винятково контрольоване педагогічне спостереження, в якому експериментатор спостерігає за процесом, який здійснює сам цілеспрямовано та планомірно [3, 53]. У нашому

дослідженні педагогічний експеримент розглядаємо як комплексний, багатофункціональний метод дослідження. Сутність експерименту полягає в тому, що він дозволяє створити послідовність спеціально організованих ситуацій, які дають змогу здійснювати управління процесом формування ІСПД майбутніх учителів гуманітарного профілю.

Основною метою експериментально-дослідної роботи ми визначили перевірку та оцінювання технології формування ІСПД майбутнього вчителя гуманітарного профілю, яка забезпечуватиме поетапне вивчення досліджуваної проблеми в умовах широкого використання активних методів навчання.

Відповідно до мети ми виокремили такі основні завдання експерименту:

- вивчити стан навчального процесу у вищому навчальному закладі з питань формування ІСПД майбутніх учителів гуманітарного профілю;
- визначити початковий і кінцевий рівні сформованості основних компонентів ІСПД у майбутніх учителів гуманітарного профілю в експериментальній та контрольній групах;
- розробити й обґрунтувати структурно-логічну модель ПТ формування ІСПД майбутнього вчителя гуманітарного профілю;
- організувати навчальний процес за розробленою технологією;
- перевірити ефективність упровадження запропонованої технології у процесі формування ІСПД;
- оприлюднити одержані результати дослідження;
- поширити отриманий позитивний педагогічний досвід.

Експериментально-дослідна робота проводилася у чотири етапи: *констатувальний, формувальний, контрольний та узагальнюючий* – на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (на філологічному, історичному факультетах й факультеті іноземних мов). Проведений нами експеримент визначаємо як природний. До пошуково-дослідної роботи були залучені чотири експериментальні і три контрольні групи. Загальна кількість осіб, яка взяла участь в експерименті, становила 205 студентів і 60 учителів.

Метою першого етапу експериментальної роботи було визначення індивідуальних особливостей і схильностей студентів, які відповідають структурним компонентам ІСПД майбутнього вчителя гуманітарного профілю, а також виявлення недоліків у формуванні цього феномену у процесі

професійної підготовки. Під час діагностування задатків індивідуального стилю професійної діяльності у майбутніх учителів гуманітарного профілю та визначення рівня їх сформованості ми сформували експериментальні (ЕГ) і контрольні групи (КГ) та здійснили вирівнювання умов проведення експерименту в них; здійснили діагностику початкового рівня сформованості ІСПД майбутніх учителів гуманітарного профілю за наявних методик; здійснили порівняння між експериментальними та контрольними групами й визначили основні недоліки в системі формування ІСПД майбутніх учителів гуманітарного профілю.

Емпіричні дані, отримані шляхом анкетного опитування, підтверджують актуальність досліджуваного феномену, а також інтерес учителів та студентів до процесу формування ІСПД майбутніх учителів гуманітарного профілю.

Для здійснення діагностики рівня сформованості ІСПД майбутнього вчителя гуманітарного профілю виділено критерії сформованості означеного феномену: *критерій гностичної грамотності* (професійні психолого-педагогічні знання, самопізнання, наявність мотиву професійної діяльності), який визначає сферу знань педагога та у нашому дослідженні – рівень сформованості змістового, мотиваційного компонентів індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя гуманітарного профілю; *критерій професійної творчості* (професійна спрямованість, комунікативні вміння, уміння конструювати та організовувати власну діяльність, наявність творчості), що сприяє виявленню рівня сформованості конструктивного, комунікативного та організаційно-діяльнісного компонентів ІСПД; *критерій педагогічної рефлексії* (рефлексивна позиція, здатність до самооцінки) дає змогу оцінити рівень сформованості рефлексивного компонента. Визначені нами критерії враховують індивідуальні особливості особистості вчителя гуманітарного профілю, специфіку його професійної діяльності й сприяють діагностуванню рівневих змін у формуванні індивідуального стилю майбутнього вчителя. Кожен критерій розкривається через систему показників, які його характеризують.

Сукупність визначених нами критеріїв сформованості ІСПД майбутнього вчителя гуманітарного профілю дала змогу цілісно охопити всі сутнісні характеристики досліджуваного феномену.

Сформовано критеріально-рівневу шкалу, яка сприяла здійсненню моніторингу досліджуваного феномену за означеними критеріями на

вихідному, низькому, відтворювальному, достатньому й творчому рівнях.

Результати констатувального етапу експериментально-дослідної роботи засвідчили домінування низького рівня сформованості означеного феномену. Було виявлено, що 23,7% студентів володіють вихідним рівнем, 32,2% – низьким, близько 26,3% – відтворювальним. Кількість студентів, рівень сформованості ІСПД яких є на достатньому рівні, становить 11,6% та простежується незначний відсоток (5,9%) майбутніх учителів-гуманітаріїв з творчим рівнем. Установлено, що традиційні форми роботи під час формування ІСПД, які застосовуються в сучасній освітній практиці, не забезпечують ефективного формування означеного феномену, а здійснюватиметься ефективніше й успішніше за умов спеціально організованої діяльності та відповідної технології.

Розроблено й обґрунтовано структурно-логічну модель педагогічної технології, яка є інструментальною властивістю системи формування ІСПД учителя гуманітарних дисциплін. Модель технології поєднує цільовий, організаційно-змістовий, процесуально-діяльнісний і результативно-корекційні компоненти, сприяє ефективному й цілеспрямованому управлінню формуванням індивідуального стилю діяльності вчителя-гуманітарія у процесі його професійної підготовки і забезпечує її ефективну реалізацію.

Зміст *формувального етапу* експериментального дослідження передбачав апробацію формування ІСПД майбутніх учителів гуманітарного профілю в експериментальних групах шляхом реалізації технології формування ІСПД, яка складалася з комплексної програми тренінгу формування означеного феномену.

У розробленій нами педагогічній технології формування ІСПД особливу роль ми відвели педагогічному тренінгу, оскільки він дає змогу здійснювати професійну підготовку майбутнього студента з урахуванням його індивідуальних особливостей, спрямовану на розвиток професійних й особистісних якостей майбутнього вчителя гуманітарного профілю, сприяє саморозвитку і самореалізації майбутнього фахівця шляхом трансформації знань у стійкі психічні утворення: уміння, навички, якості, які реалізуються у процесі виконання вправ, певних дій в умовах індивідуалізації, систематичності, повторюваності, зростання навантаження і рефлексивної оцінки результату, отже, саме такі аспекти поняття ІСПД, які ми виокремили як ключові.

Формувальний етап експерименту здійснювався у певній



послідовності і проходив у три етапи: етап підготовки, етап власне проведення тренінгу та етап підсумкового контролю й аналізу результатів, у процесі реалізації яких було:

- створено програму тренінгу формування ІСПД майбутнього вчителя гуманітарного профілю;
- апробовано розроблену програму на навчальних заняттях;
- здійснено коригування програми у процесі апробації;
- перевірено ефективність розробленої програми та її вплив на формування ІСПД;
- проаналізовано одержані результати і розроблено методичні рекомендації щодо використання тренінгу формування ІСПД.

Виконання зазначених завдань здійснювалося в межах процесуально-діяльнісного компонента технології формування ІСПД майбутнього вчителя-гуманітарія.

Створюючи програму тренінгу, ми виходили з основних положень розробки тренінгів, які ґрунтуються на дотриманні певного алгоритму дій. Так, підготовка програми передбачала шість послідовних та логічно взаємопов'язаних кроків, які відповідають організаційно-змістовому компоненту розробленої технології формування ІСПД майбутнього вчителя гуманітарного профілю та передбачають:

- формування концепції та цілей тренінгу;
- розробку програми тренінгу з поділом на тематичні модулі;
- створення дизайну тренінгу, методичне наповнення;
- укладання методичних рекомендацій щодо ведення тренінгу (робочі матеріали тренера);
- створення роздавального матеріалу для учасників тренінгу;
- оцінювання ефективності розробленого тренінгу.

Зміст тренінгу визначався виділенням того, що підлягає розвитку або вдосконаленню. Як правило, це компоненти відповідних компетентностей. У нашому дослідженні це структурні компоненти ІСПД (змістовий, конструктивний, організаційно-діяльнісний, мотиваційний, комунікативний, творчий та рефлексивний). Програма передбачала наявність теоретико-інформаційних повідомлень (ТІП) та завдань до них. Їх зміст спонукав до розуміння сутності ІСПД і його основних типологічних особливостей. Одержані результати експериментально-дослідної роботи переконливо доводять ефективність використання під час тренінгу

теоретико-інформаційних повідомлень, що свідчить про зростання рівня професійних знань предмета, способів педагогічної комунікації, психологічних особливостей учнів тощо, а також про значне зростання рівня мотиву професійної діяльності.

Теоретична частина тренінгу спрямовувалась на розкриття основних положень, структурних компонентів індивідуального стилю у діяльності вчителя стала ґрунтовною основою для виконання практичних завдань з метою вдосконалення пізнавальних, практичних та комунікативних навичок. Таким чином, для здійснення цих завдань ми використовували комплекс відповідних вправ.

У практичній частині запропонованого нами тренінгу використовувалися вправи на підвищення працездатності учасників групи; вправи на формування та розвиток Я-образу, когнітивних процесів і навичок саморегуляції; психогімнастичні вправи; комунікативні вправи; вправи на розвиток творчого потенціалу. Виконання комплексу вправ сприяло розвитку і удосконаленню всіх сфер особистості педагога-гуманітарія, його професійному зростанню, що позитивно впливало на формування означеного феномену.

У результаті впровадження педагогічної технології формування ІСПД майбутнього вчителя гуманітарного профілю ми визначили ефективне поєднання форм, методів і засобів навчання, що свідчить про ефективність запропонованої технології та значні її переваги над традиційними методиками, які використовуються у навчально-виховному процесі, що позитивно вплинуло на процес становлення ІСПД майбутнього вчителя гуманітарного профілю.

На *контрольному етапі* ми виявляли динаміку показників рівня сформованості ІСПД майбутніх учителів гуманітарного профілю в експериментальних і контрольних групах та порівнювали їх між собою. Вимірювання здійснювалося за одними і тими самими критеріями та показниками в ЕГ та КГ, що й на констатувальному етапі.

Сформованість індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарного профілю ми визначали, виходячи із сформованості кожного критерію. Узагальнені дані рівнів сформованості ІСПД майбутніх учителів гуманітарного профілю дали нам змогу розподілити студентів експериментальних груп за рівнями сформованості досліджуваного феномену і порівняти їх з даними контрольних груп, які подано у табл. 1.

Порівняльний аналіз отриманих даних дає змогу зробити висновки про

те, що в результаті проведеної експериментально-дослідної роботи з формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарного профілю кількість студентів експериментальних груп з вихідним та низьким рівнями сформованості ІСПД зменшилася на 9,3% і 11,5%. Відповідно зросла кількість студентів із достатнім (на 11%) і творчим (на 10,2%) рівнями. У контрольних групах простежуємо теж позитивну динаміку, однак вона є несуттєвою і не справляє значного впливу на загальну картину рівнів сформованості ІСПД. Констатуємо значні переваги показників експериментальних груп над показниками контрольних (рис. 1).

Таблиця 1

**Оцінка рівнів сформованості ІСПД майбутніх учителів гуманітарного профілю**

Групи		Рівень									
		вихідний		низький		відтворювальний		достатній		творчий	
		I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
ЕГ	Студ.	28	14	38	15	31	37	14	31	7	21
	%	23,7	11,8	32,2	12,7	26,3	31,4	11,9	26,3	5,9	17,7
Динаміка		-9,3		-11,5		2,5		11		10,2	
КГ	Студ.	19	18	30	27	24	25	9	11	5	6
	%	21,8	20,7	34,5	31,1	27,6	28,7	10,4	12,6	5,7	6,9
Динаміка		-1,1		-3,4		1,1		2,2		1,2	
Примітки: I – отримані дані під час констатувального експерименту; II – отримані дані після формувального експерименту											

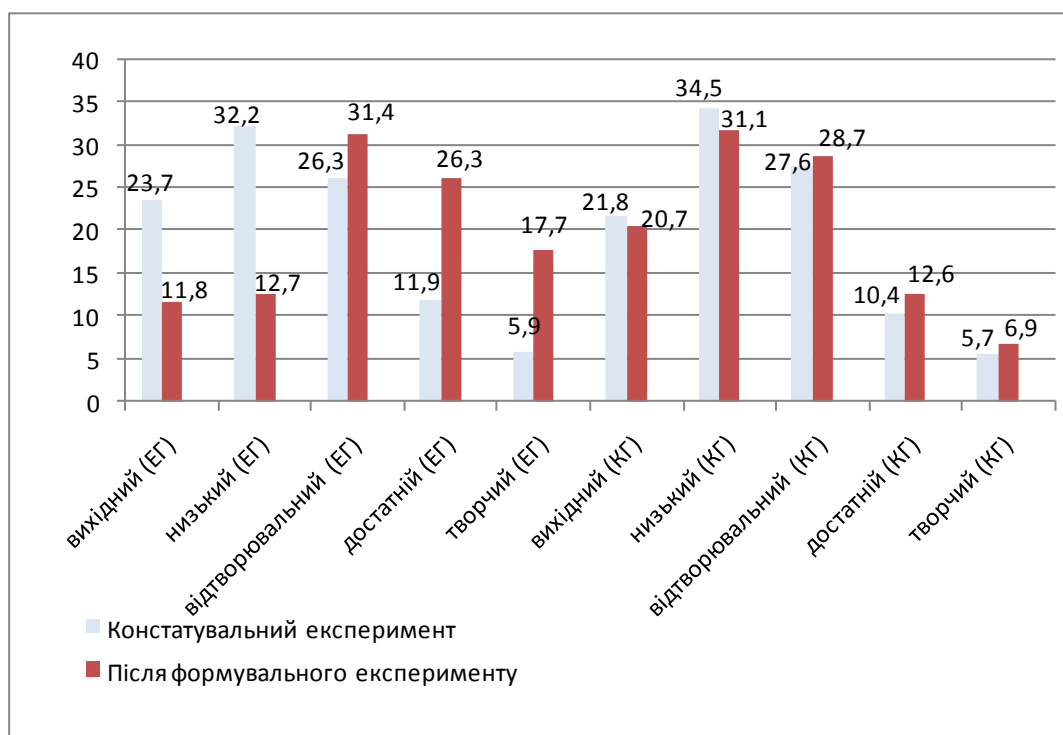


Рис. 1. Динаміка рівнів сформованості ІСПД майбутнього вчителя гуманітарного профілю

*Четвертий, узагальнюючий, етап* передбачав опис експериментально-дослідної роботи, обробку, аналіз та узагальнення результатів відповідно до поставлених завдань; визначення практичного значення нашого дослідження й упровадження результатів у практику роботи вищої школи.

З метою перевірки і підтвердження ефективності проведеної дослідно-експериментальної роботи застосовано коефіцієнт Стюдента, що дало змогу підтвердити робочу гіпотезу з коефіцієнтом ефективності розробленої технології 4,25 ( $t_{st} > 2$ ).

Використовуючи критерій Фішера  $\varphi$ , проведено статистичну обробку результатів діагностичних зрізів у контрольній та експериментальній групах після формувального експерименту з метою визначення достовірності відмінностей між відсотковими частками зареєстрованого ефекту. Показники рівнів сформованості ІСПД майбутніх учителів-гуманітаріїв експериментальних і контрольних груп після експерименту істотно відрізняються, що є наслідком упровадження розробленої технології формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя гуманітарного профілю.

Отже, результатом експериментально-дослідної роботи є доведення ефективності технології формування ІСПД майбутнього вчителя-гуманітарія в освітньому процесі, яка виражається у позитивній динаміці змістового, проектувально-конструктивного, організаційно-діяльнісного, мотиваційного, комунікативного, творчого та рефлексивного компонентів ІСПД.

**Висновки.** Отже, реалізація запропонованої технології формування ІСПД майбутнього вчителя гуманітарного профілю з використанням у навчальному процесі тренінгового навчання сприяла якісному зростанню всіх показників сформованості ІСПД, що дає підстави констатувати ефективність проведеного нами дослідження.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Загвязинский В. И. Основы дидактики высшей школы / В. И. Загвязинский, Л. И. Гриценко. – Тюмень, 1978. – 91 с.
2. Кайдалова Л. Г. Педагогічні технології формування професійних умінь і навичок студентів вищого фармацевтичного закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кайдалова Лідія Григорівна. – Харків, 2003. – 207 с.
3. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов. Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 576 с.

### РЕЗЮМЕ

**И. О. Цар.** Проверка эффективности педагогической технологии формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности будущих учителей гуманитарного профиля.

*В статье отражены результаты основных аспектов экспериментального исследования по вопросам формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя гуманитарного профиля. Проверена эффективность педагогической технологии формирования ИСПД будущего учителя-гуманитария.*

**Ключевые слова:** индивидуальный стиль, учитель, профессиональная деятельность, педагогическая технология.

### SUMMARY

**I. Tsar.** The verification of efficiency of the pedagogical technology of individual style formation of the professional activity of future humanitarian teachers.

*In the article the results of main aspects of experimental research of individual style formation of the professional activity of future humanitarian teachers are reflected. Efficiency of pedagogical technology of individual style formation of the professional forming of future humanitarian teachers is tested.*

**Key words:** individual style, teacher, professional activity, pedagogical technology.

## РОЗДІЛ V. ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

УДК 378.147:37.54

І. А. Вереїтіна

Одеська державна академія холоду

### СУТНІСТЬ ІНТЕГРАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТАНОВЛЕННІ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*У статті досліджується структурування інтегрованого процесу навчання професійній діяльності засобами англійського писемного мовлення та представлено його уніфіковану модель. Доведено, що системний перехід від професійних теоретичних знань до лінгвістичної роботи і до професійно-орієнтованої діяльності, що здійснюється іноземною мовою, відповідає найбільш високому рівню іноземної мовленнєвої компетентності.*

**Ключові слова:** інтеграція, писемне мовлення, професійна діяльність, інтегрований процес навчання, етапи організації, лексичний матеріал, письмовий переказ.

**Постановка проблеми.** Перебудова освіти, оновлення її змісту в умовах сьогодення ґрунтуються на інтеграції різноаспектних точок зору на світ, суспільство, природу і роль людини в сучасному середовищі. Складно знайти хоча б одну навчальну дисципліну в середній та вищій школі, смисловий зміст якої не взаємопов'язаний із змістом інших предметів. У всіх подібних випадках різні види знань і відповідні їм види навчальної діяльності інтегруються в єдиний навчальний процес – різноаспектний і багатогранний, науково обґрунтований і практично доцільний.

**Аналіз актуальних досліджень.** Однак, незважаючи на те, що в останні роки з'явилося чимало праць, які відстоюють ідеї інтегрованого процесу навчання, а також практичних навчальних курсів, в яких на базі основного предмета набувається інформація із супутних йому галузей знань, структура інтегрованої навчальної діяльності залишається невизначеною, а звідси і недостатньо ефективною є методика взаємопов'язаного навчання декільком видам навчальної діяльності.

**Мета статті** – спроба визначити структуру інтегрованого процесу навчання та етапи його організації.

**Виклад основного матеріалу.** Ланки інтегрованого процесу навчання не відрізняються від будь-якого іншого, тому ними є: цілі навчання, елементи предмета навчання, компоненти змісту навчання, методи та засоби навчання, а також контроль результатів навчання. Специфіка інтегрованого процесу

навчання полягає в специфічному змісті кожного етапу. Розглянемо ці особливості в послідовності реалізації кожної ланки під час навчання.

Цілі навчання. Виходячи з того, що шлях до інтегрованого процесу навчання професійній діяльності засобами іноземної мови полягає в синтезі двох видів діяльності: професійної та іншомовно-мовленнєвої, з яких перша є домінуючою, а друга допоміжною. Розглянемо їх дидактичне цілепокладання.

Так, в основному виді діяльності цілями в послідовності їх реалізації є:

1) введення термінології з теми, що вивчається; 2) подача теоретичного матеріалу (теоретичних знань); 3) розвиток умінь оперувати вивченими поняттями; 4) розвиток умінь обґрунтовувати практичні та теоретичні дії з теми, що вивчається.

У допоміжному виді діяльності, відповідно до основних цілей навчання, цілями в послідовності їх реалізації є: 1) навчання лексичному матеріалу з теми, що вивчається; 2) формування навичок вживання нової лексики; 3) навчання письмовому переказу професійного тексту, заснованому на знайомому мовному матеріалі; 4) навчання письмовому переказу та обговоренню професійного тексту, який містить до 5% незнайомого мовного матеріалу; 5) навчання письмовому переказу, обговоренню та аналізу професійного тексту в межах досліджуваної теми; 6) навчання письмовому переказу, обговоренню, аналізу та інтерпретації професійного тексту, який включає додаткову професійну інформацію.

Сутність інтеграції цілей навчання по названим видам діяльності полягає: 1) у введенні понять з досліджуваної професійної теми рідною та іноземною мовами та в їх активізації в оперативній пам'яті учнів; 2) у вживанні цих понять у словосполученнях і реченнях з регламентацією часу; 3) в розвитку умінь оперувати вивченими поняттями в процесі письмового переказу професійного тексту, заснованому на знайомому і вивчаємому мовному матеріалі; 4) в розвитку умінь оперувати вивченими поняттями в процесі письмового переказу професійного тексту, що містить до 5% незнайомого мовного матеріалу; 5) в розвитку умінь обґрунтовувати теоретичні дії шляхом письмового обговорення та аналізу автентичного професійного тексту в рамках досліджуваної теми; 6) в розвитку умінь обґрунтовувати практичні дії шляхом письмового обговорення, аналізу та інтерпретації автентичного професійного тексту, що включає додаткову професійно-орієнтовану інформацію.

В результаті інтеграції вищеописаних цілей навчання стає можливим

висунення інтегрованих цілей навчання, якими є: 1) навчання плануванню професійної діяльності з використанням англійської мови як засобу комунікації для її реалізації в навчальних умовах по темі, що вивчається; 2) навчання реалізації спланованої навчальної діяльності з використанням англійської мови як засобу комунікації для її реалізації в лабораторних умовах з теми, що вивчається; 3) сприяння удосконаленню професійної діяльності з використанням англійської мови як засобу комунікації для її реалізації у виробничих умовах з теми, що вивчається.

Елементи предмета навчання. Відомим дидактичним постулатом є співвіднесення мети навчання з елементами предмета навчання. Так як у нашому випадку ми розглядаємо два предмети навчання: професійно-орієнтований (енергетика та екологія) та іноземну мову, то елементами першого є: 1) термінологічний апарат з теми, що вивчається; 2) теоретичний зміст теми, що вивчається; 3) навчально-практична діяльність з теми, що вивчається; 4) навчально-теоретична діяльність.

По допоміжному виду діяльності елементами предмета навчання є: 1) нова ізольована лексика; 2) нова лексика по темі, що вивчається в сполученні з раніше вивченою; 3) навчальний професійний текст з використанням знайомого мовного матеріалу; 4) навчальний професійний текст з використанням до 5% незнайомого мовного матеріалу; 5) автентичний професійний текст у межах досліджуваної теми; 6) автентичний професійний текст з розширеним об'ємом професійної інформації.

Сутність інтеграції елементів предмета навчання по названим видам діяльності полягає в такому: 1) у визначенні термінологічного апарату (глосарію) з теми, що вивчається на рідній та іноземній мовах, необхідного і достатнього для подальшого вивчення теоретичного матеріалу; 2) в об'єднанні теоретичного змісту теми, що вивчається з новим, а також з раніше вивченим лексичним матеріалом у словосполученнях і реченнях на рідній та іноземній мовах для подальшого викладу смислового змісту теми іноземною мовою; 3) у визначенні змісту навчально-практичної діяльності з теми, що вивчається через навчальний професійний текст, заснований на знайомому мовному матеріалі; 4) у визначенні змісту навчально-практичної діяльності з теми, що вивчається через навчальний професійний текст, що включає до 5% незнайомого мовного матеріалу; 5) у визначенні змісту навчально-теоретичної діяльності через автентичний професійний текст у межах досліджуваної теми; 6) у визначенні змісту



навчально-теоретичної діяльності через автентичний професійний текст з розширеним об'ємом професійної інформації.

У результаті вищеописаної інтеграції стає можливим визначення інтегрованих елементів предмета навчання, якими є: 1) проект професійної діяльності в навчальних умовах, виконаний іноземною мовою; 2) проект професійної діяльності в лабораторних умовах, виконаний іноземною мовою; 3) проект професійної діяльності у виробничих умовах, виконаний іноземною мовою.

На відміну від всіх інших існуючих процесів навчання інтегрований процес навчання спочатку буде мати подвійну структуру, до якої на початку навчання будуть входити компоненти змісту навчання професійному та іншомовному мовному і мовленнєвому матеріалу. Реалізація зробленого висновку показана в етапах інтегрованого навчання запропонованого типу.

Перший етап – основний (професійно-орієнтований). Цей етап включає дві стадії – оволодіння професійними знаннями і розвиток професійних умінь. За визначенням Педагогічного словника «знання – перевірений практикою результат пізнання дійсності» [4, 212], який виражається в поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях, теоріях» [2, 137]. Уміння – це придбана через знання або досвід здатність робити що-небудь. Вони свідчать про підготовленість до практичних і теоретичних дій, які виконуються швидко, точно і свідомо [6, 94]. На цьому етапі студенти одержують нову професійну інформацію рідною та іноземною мовами.

Зміст навчання в інтегрованому процесі навчання професійній діяльності засобами іноземної мови включає на першому етапі: 1) знання термінології з теми, що вивчається; 2) знання теоретичного матеріалу з теми, що вивчається; 3) вміння оперувати засвоєним термінологічним апаратом; 4) вміння обґрунтовувати практичні та теоретичні дії.

Другий етап – допоміжний (іншомовний). На цьому етапі пріоритетне місце займає іноземна мова, бо без активного, інтенсивного засвоєння нового лексичного матеріалу неможлива буде повноцінна іншомовно-мовленнєва робота з професійною інформацією. Однак для того, щоб цей етап все ж таки був професійно орієнтований, разом з вивченням нової лексики студенти одержують нову професійну інформацію іноземною мовою у вигляді словосполучень, окремих речень і невеликих висловлювань, в яких новий лексичний матеріал вживається з досить високим ступенем частотності, причому як в усній, так і в письмовій формах. Робота на етапі вважається завершеною, якщо більшість учнів

вільно оперують 80% вивченого мовного матеріалу в обмеженій за обсягом і ступенем професійної складності мові на основі прочитаних чи прослуханих адаптованих професійних текстів.

Компонентами змісту на другому етапі інтегрованого процесу навчання професійної діяльності засобами іноземної мови будуть також передмовленнєві уміння першого і другого порядку, мовленнєві уміння першого і другого порядку: 1) передмовленнєві уміння 1-го порядку полягають у здатності вжити вивчений лексичний матеріал у промові на основі прочитаного/ прослуханого навчального готового тексту у вигляді його письмового переказу; 2) передмовленнєві уміння 2-го порядку полягають у здатності вжити в мові матеріал, що включає до 5% незнайомого мовного матеріалу на основі прочитаного/прослуханого навчального готового тексту у вигляді його письмового переказу та обговорення; 3) мовленнєві уміння 1-го порядку полягають у здатності письмово відтворити, проаналізувати і обговорити прослуханий/прочитаний автентичний професійний текст; 4) мовленнєві уміння 2-го порядку полягають у здатності письмово відтворити, проаналізувати, обговорити і інтерпретувати прослуханий/прочитаний автентичний професійний текст, що включає додаткову професійну інформацію. Необхідно зазначити, що письмо як вид мовного спілкування розвивається в інтегрованому процесі навчання на основі тільки автентичного матеріалу.

Всі названі компоненти змісту навчання по допоміжному виду діяльності реалізуються під час навчання шляхом виконання спеціальних мовних вправ, а також передмовленнєвих і мовних завдань.

Третій етап – інтегрований. На цьому етапі домінуюче місце займає професійно-орієнтована діяльність, іноземній мові відводиться обслуговуюча роль. У результаті вищеописаної інтеграції стає можливим визначення інтегрованих компонентів змісту навчання, якими є інтегровані уміння першого, другого і третього порядку, які полягають у здатності: 1) інтегровані уміння 1-го порядку – вжити вивчений матеріал у поєднанні з раніше вивченим для складання власного професійного тексту з використанням додаткових джерел інформації з професійної діяльності у навчальних умовах іноземною мовою; 2) інтегровані уміння 2-го порядку – вжити вивчений матеріал у поєднанні з раніше вивченим для складання власного професійного тексту з використанням додаткових джерел інформації з професійної діяльності в лабораторних умовах іноземною

мовою; 3) інтегровані уміння 3-го порядку – вжити новий матеріал у поєднанні з раніше вивченим для складання власного професійного тексту з використанням додаткових джерел інформації з професійної діяльності у виробничих умовах іноземною мовою.

**Методи і засоби навчання.** Перейдемо до розгляду наступної ланки структури інтегрованого процесу навчання – методів і засобів навчання. Методи навчання, за визначенням А. М. Алексюка, оцінюються, перш за все, з того, як вони сприяють досягненню цілей навчання, і з позиції нерозривного зв'язку з елементами предмету, змістом і результатом процесу навчання [1, 48]. Отже, проаналізуємо методи інтегрованого процесу навчання з урахуванням цього взаємозв'язку.

Для досягнення вказаних вище цілей по домінуючому виду діяльності використовуються такі методи: 1) на рівні оволодіння професійними знаннями – прослуховування лекцій, пояснення, виконання дій за аналогією; 2) на рівні розвитку професійних умінь використовуються практичні методи (у т.ч. з використанням інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій): експеримент, спостереження, виконання лабораторних робіт.

У допоміжному виді діяльності для оволодіння мовними знаннями переважають методи, які спонукають до багаторазового повторення лексики в усній та письмовій формі. Для формування мовних навичок використовуються методи, які забезпечують вживання нової лексики у словосполученнях і реченнях.

Для розвитку передмовленнєвих і мовленнєвих іншомовних умінь використовуються такі методи: письмовий переказ тексту з опорою на деталізуючі та ключові питання, письмове обговорення досліджуваної проблеми, письмова інтерпретація різних точок зору з досліджуваної проблеми.

Усі вищезгадані методи сприяють підготовці учасників процесу навчання до інтегрованого виду діяльності, в якому використовуються такі методи навчання, як практичні професійні дії в навчальних умовах, виконання професійно-орієнтованих лабораторних робіт і виробнича професійно-орієнтована діяльність з використанням англійської мови для усної та письмової комунікації.

Засоби навчання, так само як і методи, є лише способом для здійснення якої-небудь дії, тому ми не включили в структуру інтегрованого процесу навчання засоби, обмежившись методами навчання.

Контроль результатів навчання. Навіть при використанні найбільш оптимальних методів і організаційних форм навчання неможливо зробити навчальний процес керованим і цілеспрямованим, якщо не налагоджена система контролю за його ходом, своєчасна перевірка і оцінка знань, навичок та вмінь учнів.

Останньою ланкою інтегрованого процесу навчання став контроль результатів навчання, який є невід'ємним його компонентом, що забезпечує досягнення поставлених цілей. Основою для оцінювання успішності учнів є результати контролю. При цьому враховуються як якісні, так і кількісні показники їх роботи.

В інтегрованому процесі навчання по домінуючому (професійному) виду діяльності контроль здійснюється за допомогою складання відповідей на питання (перевірка знань) та виконання контрольної практичної роботи з теми, що вивчається (контроль розвитку професійних умінь).

По допоміжному виду діяльності контроль результатів навчання передбачає прямий і зворотний переклад: ізольованих слів, словосполучень, і речень у поєднанні з раніше вивченими. Передмовленнєві уміння перевіряються шляхом письмового переказу прочитаного професійного тексту з опорою на деталізуючі питання; складання письмових відповідей на ключові питання по темі, що вивчається; написання рецензії на прочитаний професійно-орієнтований автентичний текст; письмовій інтерпретації прослуханої бесіди носіїв мови з тематики, що вивчається з елементами її обговорення. Інтегрований вид діяльності перевіряється шляхом написання програми виконання професійної діяльності у навчальних, лабораторних і виробничих умовах англійською мовою.

**Висновки.** Отже, навчання професійній діяльності в інтегрованому процесі навчання відбувається протягом всього курсу з опорою на писемну мовленнєву творчість та у взаємозв'язку з іншими видами мовленнєвої діяльності.

Так як у продемонстрованому інтегрованому процесі навчання спільність предметів іноземна мова і екологія не може виникнути ні за яких умов, і тому не може утворюватися новий єдиний предмет навчання, інтеграція стала можливою на основі об'єднання процесів навчання цим предметам, тобто на основі нової процесуальної спільності, яку ми разом із М. П. Лещенко та Р. Ю. Мартиною, називаємо навчанням професійному предмету на іноземній мові [3].

Саме тому після засвоєння теоретичного професійного матеріалу, домінанта уваги приділяється засвоєнню нового лексичного матеріалу, на рівні його знання і навичок вживання в мові; в подальшому увага до вивчення іноземної мови поступово витісняється активізацією професійно-орієнтованої роботи, тобто читанням професійних і автентичних текстів та їх письмовим обговоренням, виконанням письмових творчих робіт з поглиблення розуміння теоретичних професійних знань. І нарешті, професійна діяльність домінує в повному обсязі, а іншомовно-мовленнєва обслуговує її.

Такий системний перехід від професійних теоретичних знань до лінгвістичної роботи і до професійно-орієнтованої діяльності, що здійснюється іноземною мовою, відповідає найбільш високому рівню іншомовної мовленнєвої компетентності.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі / А. М. Алексюк. – [2-ге вид., перобл. і доп.]. – К. : Рад. шк., 1981.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
3. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов / Р. Ю. Мартинова. – К. : Вища шк., 2005. – 454 с.
4. Педагогічний словник // За ред. дійсного члена АПН України Н. Д. Ярмаченко. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

### РЕЗЮМЕ

**И. А. Вереитина.** Сущность интеграции профессиональной и иноязычной речевой деятельности при становлении профессионального обучения средствами иностранного языка.

*В статье исследуется структурирование интегрированного процесса обучения профессиональной деятельности средствами английской письменной речи и представлена его унифицированная модель. Доказано, что системный переход от профессиональных теоретических знаний к лингвистической работе и к профессиональной деятельности на иностранном языке соответствует наивысшему уровню иноязычной речевой компетентности.*

**Ключевые слова:** интеграция, письменная речь, профессиональная деятельность, интегрированный процесс обучения, этапы организации, лексический материал, письменный пересказ.

### SUMMARY

**I. Vereitina.** Professional and foreign language activity integration essentials in professional training formation by means of foreign language.

*The structuring of an integrated process of professional training by means of English writing is studied in the article. Its unified model is also presented. It is proven that the system transaction from professional knowledge to linguistic training and to professional activity by means of foreign language corresponds to the highest level of foreign language competence.*

**Key words:** integration, written speech, professional activity, integrated training process, stages of organization, lexical material, and written interpretation.

**МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ НАБУТТЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ  
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ  
ЦИКЛУ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН (НА ПРИКЛАДІ  
«ТЕОРЕТИЧНОГО КУРСУ ІНОЗЕМНОЇ ГРАМАТИКИ»)**

*У статті охарактеризовано деякі особливості процесу набуття професійних комунікативних компетенцій майбутніми фахівцями з іноземної філології під час вивчення дисципліни «Теоретичний курс іноземної граматики», окреслено шляхи підвищення рівня викладання курсу та зацікавленості студентів.*

**Ключові слова:** компетенції, професійні комунікативні компетенції, мовні компетенції, мовленнєві компетенції, іншомовні комунікативні компетенції, когнітивно-змістовий компонент, базові категорії граматичної теорії, лекційні заняття.

**Постановка проблеми.** Проблема реформування вищої школи, модернізація професійної підготовки майбутнього вчителя є прямим результатом та наслідком інтеграції України до європейської спільноти, приєднанням вітчизняної системи вищої освіти до Болонської декларації, орієнтації на загальноєвропейські рекомендації та вимоги до мовної освіти.

Сучасне наукове бачення проблеми еволюційно-прогресивного розвитку суспільства пов'язане насамперед із підготовкою висококваліфікованого фахівця, здатного забезпечити такий динамічний поступ максимально якісно, в межах оптимальних термінів.

Підтвердженням цієї думки є бачення нинішнього міністра освіти і науки України Д. Табачника, який зауважує: «Щоб випускники ... вищих навчальних закладів успішно конкурували на ринку праці, вони повинні отримати не лише фундаментальну базову і високу фахову підготовку, але й володіти іноземними мовами та інформаційними технологіями, економічними та правовими знаннями». Тому актуальність обраного напряму дослідження визначається набуттям необхідних ІКК, перш за все, самим майбутнім вчителем іноземних мов (в умовах розвитку полікультурного суспільства саме іноземних – авт.) для подальшої трансляції якісних знань до своїх вихованців.

**Мета статті** – охарактеризувати деякі особливості процесу набуття професійних комунікативних компетенцій майбутніми фахівцями з іноземної філології під час вивчення предмету «Теоретичного курсу іноземної граматики».

**Аналіз актуальних досліджень.** Сутність поняття професійної компетентності була предметом розгляду в працях О. Є. Антонової, В. П. Беспалько, О. А. Дубасенюк, М. Б. Євтуха, І. А. Зязюна, А. І. Пискунова, М. В. Розова, В. О. Сластьоніна та інших.

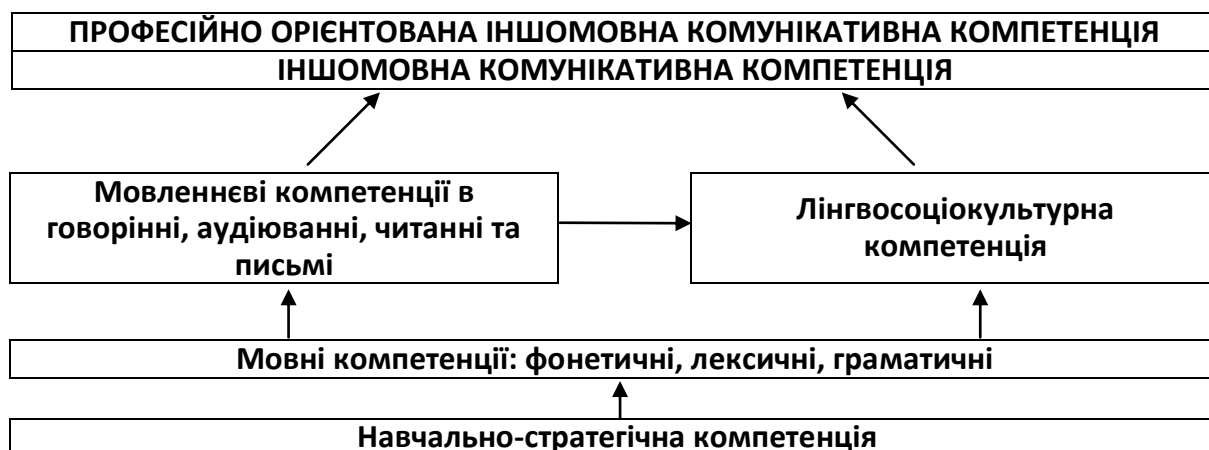
Проблема дослідження методики викладання іноземних мов відображена у студіях як вітчизняних, так і зарубіжних учених-дослідників (І. Бім, С. Ніколаєва, Є. Пассов, Є. Соловова та інших). Вказані науковці безпосередньо пов'язують цей процес із потребою набуття нових професійних іншомовних комунікативних компетенцій. Цікавим для дослідження був аналіз змістово-семантичної, а відтак – смислової структури як основного досліджуваного паттерну «мовні компетенції», так і «дотичних» до нього, як «соціально-емоційні компетенції». Якщо першому зазвичай надають значення: «комплексна система взаємопов'язаних компонентів, які умовно виділяються у відносно самостійні компетенції: мовні, мовленнєві, лінгво-соціокультурну та навчально-стратегічну» [4], то другий має визначення: «стратегії вирішення проблем, самопізнання, важливості у навчанні, регулювання та управління стресовими ситуаціями, здібність до співпраці, ідентифікацією, як частини колективу» [6].

Щодо загальних тенденцій, спрямованих на підвищення рівня набуття ІКК на сучасному етапі модернізації іншомовної освіти, то вони, на наш погляд, є таким, як-от:

- розвиток професійного спрямування на заняттях з іноземної мови, що базований на гуманістичному, компетентнісно-діяльнісному, синергетичному та аксіоцентричному підходах;
- значно глибше усвідомлення функціонально-процесуальної ролі особистісно орієнтованого навчання іноземним мовам у системі неперервної освіти і полікультурного виховання з урахуванням партнерсько-ініціативного статусу викладача;
- дієве впровадження методів інтенсифікації вивчення іноземних мов, що ґрунтується на принципі ціннісної смислорегуляції;
- підвищення рівня пізнавальної активності студентів – іноземних філологів засобами інтерактивних освітніх технологій з раціональним використанням INTERNET-ресурсів.

За вказаних умов, на наш погляд, процес набуття ІКК стане керованим і таким, що відповідає сучасним вимогам до європейських мовних стандартів.

В нашому експерименті за основу було взято структуру професійно орієнтованої ІКК розроблену М.Ф. Бориско [3], яка має такий вигляд:



Навчальний курс «Теоретична граматика» вивчається на IV курсі і є складовою частиною циклу професійно орієнтованої підготовки майбутніх вчителів.

Основною метою викладання курсу є формування в студентів системно-наукового поняття про концептуальний базис теоретичної граматики, чіткого уявлення про загальні принципи та категорії граматичної теорії, граматичні явища та факти, а також розвиток науково-лінгвістичного мислення.

Завданнями, що стоять перед викладачем є: розкрити основні теоретичні положення про базові категорії граматичної теорії, лінгвістичні характеристики основних одиниць мови; охарактеризувати принципи аналізу морфологічних та синтаксичних явищ англійської мови з урахуванням сучасних лінгвістичних знань у галузі загальної теорії граматики та граматики англійської мови.

Необхідно брати до уваги і той факт, що будь-який процес навчання іноземним мовам має мати комунікативну спрямованість, тому що мета вивчення іноземної мови – це розвиток комунікативної та лінгвістичної компетенції студентів, створення передумов для застосування і розвитку їх мовленнєвої діяльності під час кожного і залежно від конкретної навчальної ситуації.

Тому в дослідженні ставилось завдання зробити процес вивчення граматики ефективним, комунікативно спрямованим і як таким, що оптимально формуватиме професійні компетенції майбутніх вчителів іноземної мови.



Курс теоретичної граматики передбачає проведення як лекційних, так і практичних занять, тому і підхід до проблеми має бути різноплановий.

Безумовно, не можна вважати питання проведення практичних занять з теоретичного курсу англійської граматики традиційно сталим або таким, що вже остаточно визначений у теоретичному та методичному плані, але в нашому дослідженні ми більше зосередились на підготовці та проведенні лекційних занять з урахуванням поставленої мети.

За дидактичною сутністю лекція є одночасно і організаційна форма навчання – «специфічний спосіб взаємодії викладача і студентів, у межах якого реалізується різноманітний зміст і різні методи навчання», і метод навчання – «монологічний виклад навчального матеріалу в систематичній і послідовній формі, сконцентований в основному навколо фундаментальних проблем науки» [2].

Лекція – найбільш економічний спосіб передачі й засвоєння навчальної інформації, тобто мислительної культури поколінь, вміщеної в межах педагогічних форм навчання. Однією з особливостей лекції є можливість викладача викласти в логічно систематизованій формі великий обсяг навчальної інформації. При цьому подача наукових фактів сприяє активізації уваги, мислення студентів, збуджує інтерес і внутрішню активність думки, створює умови для подальшого більш глибокого і самостійного вивчення навчального матеріалу за підручником, посібником тощо.

Але перед викладачем постає складна проблема: як подати матеріал, щоб виклад не був нудним для студентів, а процес комунікативної спрямованості – непродуктивним.

У цьому випадку варто застосувати креативний підхід, задіяти такі форми та види проведення лекційних занять, які б сприяли активізації уваги, мислення студентів, збуджували інтерес і внутрішню активність думки, створювали умови для подальшого більш глибокого і самостійного вивчення навчального матеріалу за підручником, посібником тощо.

У процесі підготовки до дослідження було взято за основу класифікацію видів лекцій А. Ф. Яковцової:

- монолекція являє собою начитування матеріалу;
- лекція за принципом зворотнього зв'язку поєднує пояснення з активним залученням слухачів;
- комбінована лекція – це читання лекції з демонстрацією дослідів, ілюстрованого, аудіо- і відеоматеріалу;

- багатоцільова лекція побудована на комплексній взаємодії окремих елементів: подача матеріалу, його закріплення, застосування, повторення і контроль;

- лекційний огляд матеріалу з тематичного циклу має підсумково-узагальнюючий характер;

- проблемна лекція – це апробація багатоваріантних підходів до рішення представленої проблеми, вона активізує особистий пошук слухачів [5].

Як видно з практичного досвіду, постановка питань після лекції – і за витраченим часом, і по виховній значимості такого виду контакту зі слухачами – нерідко перетворюється у самостійний вид роботи лектора. Це означає, що можна говорити про право на існування особливої активної форми: лекції-брифінгу. Така лекція складається з короткого (15–20 хвилин) повідомлення лектора і відповідей його на питання слухачів (45–60 хвилин). Принципово нових елементів методики лекція-брифінг не пропонує, але при підготовці необхідно особливо ретельно продумати зміст і форму вступного повідомлення. Воно повинно бути інформативним, зрозумілим, коротким, композиційно завершеним. Виступів слухачів не передбачається, принципова методична структура така: повідомлення лектора – питання слухачів – відповіді лектора [5, 17].

Весь лекційний матеріал був розділений за вищезгаданою класифікацією для урізноманітнення його подання, для формування комунікативної направленості занять та для створення бази набуття студентами професійних іншомовних комунікативних компетенцій: мовних, мовленнєвих, лінгво-соціокультурних та навчально-стратегічних (табл. 1).

Таблиця 1

ТЕМИ ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ	ВИДИ ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ
Theme 1. Theoretical course of grammar, its relation to other linguistic levels. The main concepts.	монолекція
Theme 2. The word and its morphemic structure. Types and kinds of morphemes. Criteria for classification of words into parts of speech	лекція за принципом зворотнього зв'язку
Theme 3. The noun and the adjective	комбінована лекція
Theme 4. The verb	комбінована лекція
Theme 5. The theory of word-combination	проблемна лекція
Theme 6. The sentence. Simple, simple complicated and quasi-sentences	лекція-брифінг
Theme 7. The composite sentence	лекція-брифінг

Концептуальним положенням пропонованого дослідження є проведення контрольної роботи відразу після лекційних занять на предмет

з'ясування рівнів засвоєння студентами їх когнітивно-змістового компоненту (КЗК).

Високий рівень засвоєння КЗК відповідав повноті та цілісності відповідей студентів, що були відображені в контрольних роботах у кожному окремому випадку і включав:

- сформованість у студентів понятійного апарату з теоретичної граматики;
- розуміння особливостей мови як системи і структури;
- сформованість вмінь та навичок проведення аналізу парадигматичних та синтагматичних відношень;
- розуміння основних морфологічних та синтаксичних понять;
- розкриття лексичного та граматичного аспекту слова, а також загальних характеристик та розрядів слів;
- сформованість вмінь і навичок морфемного аналізу слова;
- обізнаність з проблемою словосполучення та сформованість вмінь і навичок аналізу різних типів словосполучення;
- знання з проблем синтаксичних теорій та принципів класифікацій речення, вміння та навички аналізу речення з точки зору його структури, семантики, прагматики.

Достатній рівень засвоєння КЗК визначався на основі відповідей студентів, які не повною мірою володіли знаннями предметного змісту.

До низького рівня були віднесені ті роботи студентів, які не відображали основних категоріальних знань про базові категорії граматичної теорії, лінгвістичні характеристики основних одиниць мови та принципи аналізу морфологічних та синтаксичних явищ англійської мови.

На кінцевому етапі дослідження було здійснено порівняльний аналіз успішності студентів, які були залучені до написання контрольної роботи та студентів, які не писали контрольної роботи з метою з'ясування визначення рівня засвоєння когнітивно-змістового компоненту лекційних занять (табл. 2).

Таблиця 2

Рівні	Респонденти не-експериментальних груп	Респонденти експериментальних груп
Високий	14 %	21 %
Достатній	31 %	41 %
Низький	55 %	38 %

**Висновки.** Психологічними дослідженнями доведено, що засвоєння знань респондентами на так званому зоровому рівні в межах 20–40% від повного об'єму знань, на слуховому рівні в межах 10–15%. Поєднуючи методику зорового, слухового та письмового засвоєння КЗК під час лекційних занять у нашому дослідженні, ми дійшли висновків, що ефективність засвоєння КЗК підвищуватиметься у декілька разів і становитиме приблизно 70%. Цьому також ефективно сприятиме процес додаткової активізації категоріально-мисленнєвої діяльності студентів на основі процесу швидкої інтеріоризації лекційно-когнітивного базису.

Додаткової оптимізації цьому процесу додає комплекс застосованих і описаних у статті методів, засобів та прийомів. Не менш важливим етапом здійснення такої роботи є застосування після кожного заняття експрес-діагностичного інструментарію для здійснення виміру залишкових знань. До нього відносимо: бліцопитування, анкетування, методику «плюса» та «дельти» тощо, що дозволить підвищити якість написання пост лекційних контрольних робіт.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О. Є. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : навч. посіб. : [у 2 ч.]. – Ч. 1. : Технології загально педагогічної підготовки майбутніх учителів / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – 267 с.
2. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М., 1974.
3. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения) : монографія / Н. Ф. Бориско. – К. : Изд. центр КГЛУ, 1999. – 268 с.
4. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
5. Яковцова А. Ф. Лекция в высшей школе: Текст лекции / А. Ф. Яковцова. – Х. 1996. – 20 с.
6. Oriana Linares L., Rosbruch Nicole, Marcia B. Stern, Martha E. Edwards, Gillian Walker, Howard B. Abikoff, and Jose Ma. J. Alvir, New York University Child Study Center-Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning-Psychology in the Schools, Vol. 42 (4), 2005.

### РЕЗЮМЕ

**Л. Р. Пелех.** Методологический аспект получения профессиональных компетенций будущего специалиста по иностранной филологии при изучении цикла профессионально ориентированных дисциплин (на примере «Теоретического курса иностранной грамматики»).

*В статье охарактеризованы некоторые особенности процесса приобретения профессиональных коммуникативных компетенций будущими специалистами по иностранному языку во время изучения дисциплины «Теоретический курс*

*грамматики иностранного языка», очерчены пути повышения уровня преподавания и заинтересованности студентов.*

**Ключевые слова:** компетенции, профессиональные коммуникативные компетенции, языковые компетенции, речевые компетенции, иноязычные компетенции, когнитивно-содержательный компонент, базовые категории грамматической теории, лекционные занятия.

### SUMMARY

**L. Pelekh.** Methodologic aspect of acquiring of professional skills of future specialist in foreign filology in the process of studying of professionally oriented disciplines (on the example of «Theoretical course of foreign grammar»).

*The article deals with some peculiarities of the process of professional communicative competence obtaining by will-to-be specialists in foreign languages during» Theory of foreign language grammar» subject learning, the ways of teaching level and students' being interested raising .*

**Key words:** competence, language competencies, discourse competencies, foreign communicative competencies, professional communicative competence, cognitive-content component, basis categories of Grammar theory, lectures.

## ЗМІСТ

### РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІКИ

<b>Бугрій С. В.</b> Типи та структура уроків фізичної культури в загальноосвітніх школах України (50–80-ті рр. ХХ ст.).....	3
<b>Дегтяренко Т. М.</b> Система корекційно-реабілітаційної допомоги: організаційна структура та структура управління .....	12
<b>Козак А. В.</b> Феноменологія міжкультурної комунікації: теоретичні аспекти .....	23
<b>Мачуська І. М.</b> Теоретичні засади професійного самовизначення учнів .....	27
<b>Ніколаї Г. Ю.</b> Актуалізація етнопедагогічних досліджень у незалежній Україні .....	36
<b>Полякова О. М., Боровик Г. О.</b> До питання про сутність поняття «соціальна компетентність» .....	44
<b>Тимошенко Ю. О.</b> Розвиток фізичної культури в освітніх закладах УРСР у другій половині 1940-х рр. ....	53
<b>Черкашина Л. А.</b> Теорія трудового виховання та продуктивної праці сільських дітей у науковій концепції Й. Г. Песталоцці .....	65
<b>Чистякова І. А.</b> Концептуальні засади застосування мережевих технологій в освітніх інноваційних процесах .....	73
<b>Ярош Н. В.</b> Використання навчальних телевізійних передач у процесі викладання суспільствознавства у загальноосвітніх школах України (70-ті роки ХХ ст.) .....	80

### РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

<b>Безух Ю. С.</b> Стан сучасної початкової освіти в США .....	87
<b>Бойченко М. А.</b> Системний підхід в управлінні навчальними закладами: досвід запровадження загальношкільної реформи в США .....	93
<b>Босенко М. В.</b> Шляхи впровадження реформ в університетську освіту країн СНД .....	104
<b>Гаращук К. В.</b> Школи-маяки як інноваційний структурний компонент системи британської середньої освіти кінця ХХ – початку ХХІ століття .....	110
<b>Дяченко С. В.</b> Використання мережевих технологій в умовах глобалізації вищої освіти .....	121
<b>Коваленко О. Ю.</b> Неперервна педагогічна освіта у США: сучасний стан і перспективи розвитку .....	127
<b>Сбруєва А. А.</b> Нова теорія навчання в умовах побудови суспільства знань: характеристика світових тенденцій розвитку .....	133
<b>Стельмахук О. З.</b> Нормативно-правові засади підготовки вчителя «Дизайну і технології» у Великій Британії .....	143
<b>Тадеев П. О.</b> Організація навчання обдарованих американських школярів на початку ХХ століття: практичний аспект .....	154

### РОЗДІЛ ІІІ. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

<b>Жидкова Н. М.</b> Розвиток критичного мислення учнів у процесі вирішення правових ситуацій на уроках правознавства .....	164
<b>Захарова В. А., Рева Н. В.</b> Літературне краєзнавство як засіб формування особистості учня.....	175
<b>Корнієнко А. В.</b> Розвиток творчих якостей особистості учнів у гуртках художньо-естетичного напрямку позашкільних навчальних закладів .....	188
<b>Мердих І. І., Толоконнікова Н. М.</b> Використання електронної бібліотеки для узагальнення та систематизації знань учнів з біології .....	196
<b>Морін О. Л.</b> Позаурочна навчально-практична діяльність учнів основної школи у системі допрофільної підготовки .....	203
<b>Оксенюк О. В.</b> Вивчення можливостей курсу історії України у формуванні національних цінностей в учнів.....	211
<b>Павлюк Т. О.</b> Передумови інформатизації навчально-виховного процесу дошкільних навчальних закладів .....	219
<b>Савінова Н. В.</b> Проблема принципів навчання в спеціальній методиці початкового навчання української мови .....	227
<b>Сухоніна Н. С.</b> Питання сенсорно-перцептивної діяльності як умова організації корекційно-педагогічного процесу на уроках математики в спеціальній школі для дітей зі зниженим зором .....	237
<b>Федорова Є. В.</b> Розвиток інтелекту учнівської молоді у сучасному освітньому просторі .....	246

### РОЗДІЛ ІV. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ВИЩІЙ ШКОЛІ

<b>Борисова О. Б.</b> Особливості використання інтерактивних педагогічних технологій в умовах інформаційного суспільства .....	252
<b>Василенко М. Є.</b> Психолого-педагогічний аналіз консультативної діяльності у праці юристів.....	261
<b>Воронова О. В.</b> Соціально-педагогічні технології перепідготовки безробітних у вищих навчальних закладах.....	270
<b>Грицай Н. Б.</b> Формування індивідуального методичного стилю у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів біології .....	278
<b>Єжова О. О.</b> Особливості ієрархії життєвих цінностей учнів професійно-технічних навчальних закладів.....	287
<b>Зимовець О. А.</b> Місце інформаційно-комунікаційних технологій у системі професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін .....	298
<b>Корякін О. О.</b> Місце і роль лідерства та домінування у формуванні студентського колективу.....	307
<b>Костенко Р. В.</b> Формування у майбутніх економістів знань, умінь та навичок технічного аналізу валютного ринку.....	314
<b>Кухарева О. С.</b> Модульна програма вивчення теми «Функції, їхні властивості та графіки» в курсі алгебри та початків аналізу.....	325
<b>Мандрик Л. М.</b> Особливості формування гендерної культури у системі вищої школи .....	332

<b>Мединський С. В.</b> Модель сучасного фахівця фізичної культури й спорту як основа його професійної підготовки у вищих навчальних закладах.....	340
<b>Пелех Ю. В.</b> Визначення ролі ціннісно-сислової константи у формуванні готовності майбутнього педагога до професійної діяльності.....	347
<b>Пішун С. Г.</b> Педагогічні умови розвитку творчої діяльності та самореалізації студентської молоді у вільний час .....	353
<b>Поцулко О. А.</b> Електронний підручник у системі дистанційного навчання .....	363
<b>Реброва О. Є.</b> Теоретичний аналіз педагогічної ментальності .....	372
<b>Секрет І. В.</b> Концептуальні передумови формування іншомовної професійної компетентності в умовах дистанційної освіти.....	381
<b>Сергієнко В. М.</b> Вимірювання у процесі фізичної підготовленості студентської молоді .....	391
<b>Тараріна О. В.</b> Можливості електронної демократії в процесі формування демократичної культури особистості студента у ВНЗ.....	398
<b>Усата О. Ю.</b> Основні напрями організації навчально-виховного процесу підготовки фахівців з інформатики під час впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання .....	407
<b>Філь О. В.</b> Модель формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання казкотерапії .....	413
<b>Цар І. О.</b> Перевірка ефективності педагогічної технології формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарного профілю .....	420

## **РОЗДІЛ V. ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ**

<b>Вереїтіна І. А.</b> Сутність інтеграції професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності у становленні професійного навчання засобами іноземної мови .....	430
<b>Пелех Л. Р.</b> Методологічний аспект набуття професійних компетенцій майбутнього фахівця з іноземної філології у процесі вивчення циклу професійно орієнтованих дисциплін (на прикладі «Теоретичного курсу іноземної граматики»).....	438



## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

<b>Бугрий С. В.</b> Типы и структура уроков физической культуры в общеобразовательных школах Украины (50–80-е гг. XX ст.) .....	3
<b>Дегтяренко Т. Н.</b> Система коррекционно-реабилитационной помощи: организационная структура и структура управления .....	12
<b>Козак А. В.</b> Феноменология межкультурной коммуникации: теоретические аспекты .....	23
<b>Мачусская И. Н.</b> Теоретические основы профессионального самоопределения учащихся .....	27
<b>Николаи Г. Ю.</b> Актуализация этнопедагогических исследований в независимой Украине .....	36
<b>Полякова О. М., Боровик Г. А.</b> К вопросу о сущности понятия «социальная компетентность» .....	44
<b>Тымошенко Ю. А.</b> Развитие физической культуры в образовательных учебных заведениях в СССР во второй половине 1940-х гг. ....	53
<b>Черкашина Л. А.</b> Теория трудового воспитания и продуктивный труд сельских детей в научной концепции Й. Г. Песталоцци .....	65
<b>Чистякова И. А.</b> Концептуальные основы применения сетевых технологий в образовательных инновационных процессах .....	73
<b>Ярош Н. В.</b> Использование учебных телевизионных передач в процессе преподавания обществоведения в общеобразовательных школах Украины (70-е годы XX века) .....	80

### РАЗДЕЛ II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

<b>Безух Ю. С.</b> Состояние современной начальной школы в США .....	87
<b>Бойченко М. А.</b> Системный подход в управлении учебными заведениями: опыт внедрения общешкольной реформы в США .....	93
<b>Босенко М. В.</b> Пути внедрения реформ в университетское образование стран СНГ .....	104
<b>Гаращук К. В.</b> Школы-маяки как инновационный структурный компонент системы британского среднего образования конца XX – начала XXI столетия .....	110
<b>Дяченко С. В.</b> Использование сетевых технологий в условиях глобализации высшего образования .....	121
<b>Коваленко О. Ю.</b> Непрерывное педагогическое образование в США: современное состояние и перспективы развития .....	127
<b>Сбруева А. А.</b> Новая теория обучения в условиях построения общества знаний: характеристика мировых тенденций развития .....	133
<b>Стельмащук О. З.</b> Нормативно-правовые основы подготовки учителя «Дизайна и технологии» в Великобритании .....	143
<b>Тадеев П. А.</b> Организация обучения одаренных американских школьников в начале XX века: практический аспект .....	154

### РАЗДЕЛ III. ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

<b>Жидкова Н. Н.</b> Развитие критического мышления учеников в процессе решения правовых ситуаций на уроках правоведения .....	164
<b>Захарова В. А., Рева Н. В.</b> Литературное краеведение как средство формирования личности ученика .....	175
<b>Корниенко А. В.</b> Развитие творческих качеств личности учеников в кружках художественно-эстетического направления внешкольных учебных заведений .....	188
<b>Мердух И. И., Толоконникова Н. Н.</b> Использование электронной библиотеки для обобщения и систематизации знаний учащихся по биологии .....	196
<b>Морин О. Л.</b> Внеурочная учебно-практическая деятельность учащихся основной школы в системе допрофильной подготовки .....	203
<b>Оксенюк О. В.</b> Изучение возможностей курса истории Украины относительно формирования национальных ценностей в учащихся .....	211
<b>Павлюк Т. А.</b> Предпосылки информатизации учебно-воспитательного процесса дошкольных образовательных учреждений .....	219
<b>Савинова Н. В.</b> Проблема принципов обучения в специальной методике начального обучения украинскому языку .....	227
<b>Сухонина Н. С.</b> Вопрос сенсорно-перцептивной деятельности как условие организации коррекционно-педагогического процесса на уроках математики в специальной школе для детей с пониженным зрением .....	237
<b>Федорова Е. В.</b> Развитие интеллекта учащейся молодежи в современном образовательном пространстве .....	246

### РАЗДЕЛ IV. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

<b>Борисова О. Б.</b> Особенности использования интерактивных педагогических технологий в условиях информационного общества .....	252
<b>Василенко М. Е.</b> Психолого-педагогический анализ консультативной деятельности в работе юристов .....	261
<b>Воронова О. В.</b> Социально-педагогические технологии переподготовки безработных в высших учебных заведениях .....	270
<b>Грицай Н. Б.</b> Формирование индивидуального методического стиля в процессе личностно ориентированной профессиональной подготовки будущих учителей биологии .....	278
<b>Ежова О. А.</b> Особенности иерархии жизненных ценностей учащихся профессионально-технических учебных учреждений .....	287
<b>Зимовец Е. А.</b> Место информационно-коммуникационных технологий в системе профессиональных умений будущих учителей гуманитарных дисциплин .....	298
<b>Корякин А. А.</b> Место и роль лидерства и доминирования в формировании студенческого коллектива .....	307

<b>Костенко Р. В.</b> Формирование у будущих экономистов знаний, умений и навыков технического анализа валютного рынка .....	314
<b>Кухарева Е. С.</b> Модульная программа изучения темы «Функции, их свойства и графики» в курсе алгебры и начал анализа .....	325
<b>Мандрик Л. Н.</b> Особенности формирования гендерной культуры в системе высшей школы.....	332
<b>Медынский С. В.</b> Модель современного специалиста физической культуры и спорта как основа его профессиональной подготовки в высших учебных заведениях .....	340
<b>Пелех Ю. В.</b> Определение роли ценностно-смысловой константы при формировании готовности будущего педагога к профессиональной деятельности.....	347
<b>Пишун С. Г.</b> Педагогические условия развития творческой деятельности и самореализации студенческой молодежи в свободное время.....	353
<b>Поцулко Е. А.</b> Электронный учебник в системе дистанционного обучения .....	363
<b>Реброва Е. Е.</b> Теоретический анализ педагогической ментальности .....	372
<b>Секрет И. В.</b> Концептуальные условия формирования иноязычной профессиональной компетентности в условиях дистанционного образования .....	381
<b>Сергиенко В. Н.</b> Измерение в процессе физической подготовленности студенческой молодежи.....	391
<b>Тарарина Е. В.</b> Возможности электронной демократии при формировании демократической культуры студентов в ВУЗе .....	398
<b>Усата О. Ю.</b> Основные направления организации учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов по информатике при внедрении личносно ориентированных технологий обучения .....	407
<b>Филь Е. В.</b> Модель формирования готовности будущих социальных педагогов к использованию сказкотерапии.....	413
<b>Цар И. О.</b> Проверка эффективности педагогической технологии формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности будущих учителей гуманитарного профиля .....	420

## **РАЗДЕЛ V. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ**

<b>Вереитина И. А.</b> Сущность интеграции профессиональной и иноязычной речевой деятельности при становлении профессионального обучения средствами иностранного языка .....	430
<b>Пелех Л. Р.</b> Методологический аспект получения профессиональных компетенций будущего специалиста по иностранной филологии при изучении цикла профессионально ориентированных дисциплин (на примере «Теоретического курса иностранной грамматики») .....	438

## CONTENTS

### SECTION I. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION

<b>Bugrii S.</b> Types and structure of lessons of physical culture are in general schools of Ukraine (50–80th XX century item) .....	3
<b>Dehtyarenko T.</b> Correctional-rehabilitation care system: organization structure and management structure .....	12
<b>Kozak A.</b> Phenomenology of intercultural communication: theoretical aspects.....	23
<b>Machuska I.</b> Theoretical bases of professional self-determination of student .....	27
<b>Nikolai H.</b> Actualization of ethnopedagogical research in independent Ukraine .....	36
<b>Polyakova O., Borovik G.</b> Concerning the essence of the subject «social competency» .....	44
<b>Tymoshenko Y.</b> Physical culture in schools and university in the USSR in the second half of 1940-s .....	53
<b>Cherkashina L.</b> Theory of the labor education and productive work of rural children in the scientific concept Y. G. Pestalocci.....	65
<b>Chystyakova I.</b> Conceptual foundations of the use of network technologies in education innovation processes .....	73
<b>Yarosh N.</b> The use of the educational TV programs in the process of teaching of social science in secondary schools in Ukraine (70-ies of XX century) .....	80

### SECTION II. ACTUAL PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

<b>Bezukh Y.</b> Situation of modern elementary education in USA.....	87
<b>Boichenko M.</b> Systemic approach in the management of educational establishments: the experience of the whole-school reform in the USA .....	93
<b>Bosenko M.</b> The pathes of introducing reforms in the education of universities of countries CIS .....	104
<b>Haraschuk C.</b> Beacon schools as innovative structural component of british secondary education system of the end of XX – beginning of XXI century .....	110
<b>Dyachenko S.</b> Use of network technologies in the conditions of globalization of higher education.....	121
<b>Kovalenko O.</b> Continuous education of teachers in the USA: contemporary condition and the development prospects .....	127
<b>Sbruieva A.</b> New learning sciences in emerging knowledge society: the world tendencies of development .....	133
<b>Stelmashuk O.</b> Regulatory and legal principles of teacher training «Design and technology» in the United Kingdom.....	143
<b>Tadeyev P.</b> The organization of studying of gifted american pupils at the beginning of the XX century: practical aspect .....	154

### SECTION III. OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AT SECONDARY SCHOOL

<b>Gidkova N.</b> Development of pupils' critical thinking in the process to solve legal situations at jurisprudence lessons .....	164
<b>Zakharova V., Reva N.</b> Literature study as a mean of pupils personality formation .....	175
<b>Kornienko A.</b> Development of creative personality of pupils in the clubs of artistic and aesthetic direction of the out-of-school institutions .....	188
<b>Merdukh I., Tolokonnikova N.</b> Usage of electronic data library for generalization and systematization of learners' knowledge in biology .....	196
<b>Morin O.</b> After-hour practical activities of pupils of the basic school in the system of training profile .....	203
<b>Oksenyuk O.</b> Study of Ukrainian history course benefits for formation of students' national values .....	211
<b>Pavluk T.</b> Pre-conditions of informatization educational-educate process of preschool educational establishments .....	219
<b>Savinova N.</b> Problem of principles of studies in the special method of initial studies of Ukrainian .....	227
<b>Suhonina N.</b> Sensoty-perceptual activity like condition of correctional and pedagogical process on the lessons of mathematics in the special school for children with violations of sight .....	237
<b>Fedorova E.</b> Development of students' intellect in modern educational space .....	246

### SECTION IV. PROCESS OF EDUCATION AT HIGHER SCHOOL

<b>Borisova O.</b> Features is an interactive pedagogical techniques in the context of information society .....	252
<b>Vasilenko M.</b> The psychological pedagogical analysis of konsultative activity in process lawyers .....	261
<b>Voronova O.</b> Social-pedagogical technologies of retraining of the unemployed in higher educational institutions .....	270
<b>Grytsai N.</b> Formation of the individual methodic style in the process of the personnel oriented professional training of the future teachers of biology .....	278
<b>Yezhova O.</b> Features of the hierarchy of life values of students of vocational educational establishments .....	287
<b>Zymovets O.</b> Information and communication technologies in the system of professional skills of prospective teachers of the humanities .....	298
<b>Koryakin A.</b> Place and role leadership and domination in shaping the student group .....	307
<b>Kostenko R.</b> Formation at the future economists of knowledge and skills of the technical analysis of the currency market .....	314
<b>Kuhareva E.</b> Modular program of studying of the subject «Functions of their property and graphic arts» in a course of algebra and the beginnings of the analysis .....	325
<b>Mandryk L.</b> Features of the formation of gender culture in higher education .....	332

<b>Medynskiy S.</b> Model of modern specialist of physical culture and sport in higher educational establishments is study .....	340
<b>Pelekhu Yu.</b> Determination of the role of semantic and valuable constant in the formation of future pedagogical readiness to the professional activity.....	347
<b>Pishun S.</b> The pedagogical conditions of development creative activity and students' self-realization during their leisure time .....	353
<b>Potsulko O.</b> The electronic textbook in the system of distant education .....	363
<b>Rebrova H.</b> Theoretical analysis of pedagogical mentality .....	372
<b>Sekret I.</b> The conceptual assumptions of the foreign language professional competence development by means of the distant education.....	381
<b>Sergienko V.</b> Measuring in the process of physical preparedness of student young people .....	391
<b>Tararina E.</b> The possibilities of electronic democracy in a process of democratic culture formation of student's personality .....	398
<b>Usata O.</b> The main directions of the educational process of informatics specialists with the introduction of personality oriented technologies of teaching .....	407
<b>Fil H.</b> Model of forming the future social teachers readiness to the use of fairy-tale therapy method .....	413
<b>Tsar I.</b> The verification of efficiency of the pedagogical technology of individual style formation of the professional activity of future humanitarian teachers .....	420

## SECTION V. PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PERSON'S SPEECH CULTURE FORMATION

<b>Vereitina I.</b> Professional and foreign language activity integration essentials in professional training formation by means of foreign language .....	430
<b>Pelekhu L.</b> Methodologic aspect of acquiring of professional skills of future specialist in foreign philology in the process of studying of professionally oriented disciplines (on the example of «Theoretical course of foreign grammar»).....	438

Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний педагогічний університет  
ім. А. С. Макаренка

**Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології**  
Науковий журнал  
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року  
№ 6 (8), 2010

Суми: СумДПУ, 2010

Відповідальний за випуск: **А. А. Сбруєва**  
Комп'ютерне складання та верстання: **І. Є. Тріфонова**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу  
масової інформації  
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 04.10.10.  
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.  
Ум. друк. арк. 24,8. Тираж 300 пр. Вид. № 127.

Журнал надруковано на обладнанні  
СумДПУ ім. А. С. Макаренка  
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:  
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,  
СумДПУ ім. А. С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру  
суб'єктів видавничої справи  
серія ДК № 231 від 02.11.2000.

