

**ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Випуск LXI



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ  
Донбаський державний педагогічний університет

## **ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Збірник наукових праць  
(Випуск LXI)

Слов'янськ - 2013

Слов'янський державний педагогічний університет з 01.06.2012 р. реорганізований шляхом приєднання до Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» на виконання розпорядження Кабінету Міністрів України від 12.10.2011 р. № 992-р «Про реорганізацію деяких вищих навчальних закладів», наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 30.12.2011 р. № 1600 «Про утворення державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» зі змінами, внесеними наказами № 205 від 21.02.2012 р. та № 785 від 05.07.2012 р.

Поштова адреса місцезнаходження ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»: вулиця генерала Батюка, 19, місто Слов'янськ Донецької області, Україна 84116.

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ, МОЛОДІ та СПОРТУ УКРАЇНИ**  
**ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**Г У М А Н І З А Ц І Я**  
**НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

**Збірник наукових праць**

**( Випуск LXI )**

Слов'янськ – 2013

Слов'янський державний педагогічний університет з 01.06.2012 р. реорганізований шляхом приєднання до Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» на виконання розпорядження Кабінету Міністрів України від 12.10.2011 р. № 992-р «Про реорганізацію деяких вищих навчальних закладів», наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 30.12.2011 р. № 1600 «Про утворення державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» зі змінами, внесеними наказами № 205 від 21.02.2012 р. та № 785 від 05.07.2012 р.

Поштова адреса місцезнаходження ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»: вулиця генерала Батюка, 19, місто Слов'янськ Донецької області, Україна 84116.

ISSN 2077–1827  
УДК 371.13  
ББК 74.202  
Г. 94

**Гуманізація навчально-виховного процесу** : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Вип. LXI. – Слов'янськ : ДДПУ, 2013. – 404 с.

**Редакційна колегія:**

- Сипченко В.І.** – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор)  
**Борисов В.В.** – доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора)  
**Євтух М.Б.** – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор  
**Солодухова О.Г.** – доктор психологічних наук, професор  
**Бадер В.І.** – доктор педагогічних наук, професор  
**Гавриш Н.В.** – доктор педагогічних наук професор  
**Гриньова В.М.** – доктор педагогічних наук, професор  
**Григоренко В.Г.** – доктор педагогічних наук, професор  
**Золотухіна С.Т.** – доктор педагогічних наук, професор  
**Плахотнік О.В.** – доктор педагогічних наук, професор  
**Омельченко С.О.** – доктор педагогічних наук, професор  
**Пономарьова Г.Ф.** – кандидат педагогічних наук, професор  
**Панасенко Е.А.** – кандидат педагогічних наук, доцент

У збірнику наукових праць представлені результати досліджень науковців, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науковців, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів, практичних працівників системи освіти.

The following miscellany shows the result of the researches of the scholars, who work at the problems of the developing modern science and scientific-pedagogical thought in t historical and practical aspects.

For scientists, teachers, doctorates, graduate students, students of teacher training institutions, practitioners of education system.

Збірник наукових праць є фаховим виданням із педагогічних наук

**(Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.).**

**Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації  
серія КВ № 8844, видано 09.06.2004 р.**

Видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради  
Донбаського державного педагогічного університету  
(протокол № 7 від 21.02.2013 р.)

ISSN 2077-1827

© Кафедра педагогіки вищої школи ДДПУ

---

**ВИЩА ШКОЛА**

**Євтух М.**

*дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар Відділення вищої освіти НАПН України*

**Набок М.**

*кандидат педагогічних наук, доцент, вчений секретар Відділення вищої освіти НАПН України*

**УДК 37.07.005.311.1**

**ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ  
УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ РЕГІОНУ  
ЗА ДОМІНУЮЧИМ КРИТЕРІЄМ**

*В статті обґрунтовуються технологічні аспекти оцінювання ефективності управління загальною середньою освітою регіону. На думку авторів шкала показників оцінювання має бути п'ятибальною, а домінуючим критерієм – критерій рівного доступу до якісної освіти.*

**Ключові слова:** *управління, ефективність, оцінювання, загальна середня освіта, технологія, критерій.*

**Євтух Н.**

*действительный член Национальной академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор, академик-секретарь Отделения высшего образования АПН Украины*

**Набок М.**

*кандидат педагогических наук, доцент, ученый секретарь Отделения высшего образования НАПН Украины*

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНИВАНИЯ  
ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБЩИМ СРЕДНИМ  
ОБРАЗОВАНИЕМ РЕГИОНА ПО ДОМИНИРУЮЩЕМУ  
КРИТЕРИЮ**

*В статье обосновываются технологические аспекты оценки эффективности управления средним образованием региона. По мнению авторов шкала показателей оценки должно быть пятибалльной, а доминирующим критерием - критерий равного доступа к качественному образованию.*

**Ключевые слова:** *управление, эффективность, оценка, общее среднее образование, технология, критерий.*

***Yevtuh M.***

*Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician-Secretary of the Department of Higher Education NAPS of Ukraine*

***Nabok M.***

*Ph.D., Associate Professor, Academic Secretary of the Department of Higher Education NAPS of Ukraine*

**TECHNOLOGICAL ASPECTS OF EVALUATING THE  
EFFECTIVENESS OF SECONDARY EDUCATION BY REGION  
DOMINANT CRITERION**

*The paper justified technological aspects of evaluating the effectiveness of secondary education in the region. The authors of the scale parameters estimation should be a five-point, and the dominant criterion - the criterion of equal access to quality education.*

***Keywords:*** *management, performance, evaluation, general secondary education, technology, criterion.*

**Постановка проблеми.** Незважаючи на досить широке коло наукових розвідок, комплексного дослідження технології оцінювання ефективності управління загальною середньою освітою регіону в межах проблематики ефективності управління освітою ще не здійснено. Це зумовлює потребу продовження досліджень на даному напрямі, і, насамперед – осмислення теоретичних і практичних аспектів оцінювання ефективності управління загальною середньою освітою регіону в контексті соціально-економічних і політичних реалій сьогодення. Така постановка проблеми та її вирішення дозволяє сформулювати більш адекватне уявлення про сутність і природу ефективності управління загальною середньою освітою, визначити сукупність критеріїв і технологію її оцінювання.

**Аналіз останніх досліджень.** Питання технології оцінювання ефективності державного управління, діяльності органів публічної влади вивчали або продовжують вивчати Г.В. Атаманчук, Т.В. Мотренко, В.І. Луговий, Р.Ю. Бортейчук, І.М. Пахомов, О.О. Бабінова, В.В. Цветков. Щодо досліджень питань оцінки, вимірювання результатів діяльності, оцінювання рівня ефективності управлінського потенціалу та перспективності управлінських рішень, то, починаючи від П. Друкера, маємо здобутки В.Г. Афанасьєва, Г.А. Дмитренка, Л.Л. Приходченко, Д.М. Павлова, О.Ю. Оболенського, В.В. Тертички та інші. А також В.Г. Вікторова, І.І. Булах, Т.О. Лукіної, О.В. Овчарук, О.І. Локшиної – стосовно індикаторів у системі управління якістю освіти, Л.І. Паращенко, П.В. Матвієнка, Л.М. Ващенко, Т.О. Лукіної – механізмів управління освітніми системами. Це дає можливість не тільки запропонувати різні

теоретичні моделі, але й методики кількісної та якісної оцінки ефективності.

**Формулювання цілей статті.** Водночас аналіз зарубіжних та вітчизняних наукових здобутків свідчить про те, що складність таких досліджень полягає у відсутності усталеної методики, яка б заслуговувала на довіру достовірністю отриманих результатів. А відтак, серед науковців відсутня однаковість щодо можливості виміру ефективності будь-якого виду соціального управління, діяльності його суб'єктів та чіткого визначення залежності між ефективністю управління та рівнем соціально-економічного розвитку регіону тощо. Тому метою дослідження є розробка та теоретичне обґрунтування технологічних аспектів оцінювання ефективності управління загальною середньою освітою регіону на основі доцільно добраних критеріїв та показників.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** При визначенні соціальної ефективності управління слід розрізняти цінність та оцінку. Якщо цінність дає загальну, базову характеристику управління, то оцінка відображає позитивну і негативну його сторони. Водночас висока ефективність управління є одним з проявів його соціальної цінності. Належність тих чи інших характеристик управління до соціальних цінностей визначається суспільним устроєм і нормами людського співжиття, тому вони не однорідні в різних за своїм економічним і політичним устроєм суспільствах, але в основі їх завжди лежать загальнолюдські цінності. Соціальна цінність ефективності управління значною мірою характеризує статику управління, а оцінка ефективності – його динаміку. У практиці управління соціальна цінність певного управлінського рішення або дії можуть не викликати сумніву, однак ефективність їх часто залишається низькою. Ефективною і соціально цінною є така управлінська діяльність, яка має позитивні результати, тобто коли досягається соціально значима мета [7]. Це твердження дає загальне уявлення про якість управління, однак цього не досить для отримання кількісного виміру ефективності, якщо ми хочемо порівняти результати управлінських дій з метою, якої реально досягнуто завдяки управлінню. Щоб отримати знання про рівень ефективності управління, потрібно, насамперед, з'ясувати: як можна виміряти ефективність. Це допоможе визначити шляхи, форми, методи і засоби для отримання надійних та вірогідних результатів [6].

Поняття ефективності передбачає певний елемент порівняння. Але чи можна кількісно виміряти ефективність функціонування апарату управління в системі управління? Точно кількісний вимір здійснити важко. Однак очевидно є залежність між кінцевим результатом та виконаним обсягом і змістом управлінської діяльності, але цю залежність не завжди можна



кількісно виміряти, так само як і новий стан системи не завжди можна описати за допомогою кількісних характеристик. До того ж і сама технологія управління в цілому не має кількісних показників і виміряти ефективність функціонування системи на проміжних і кінцевих етапах досягнення заданої мети можна не кількісно, а шляхом якісної оцінки її стану, що і є основою визначення ефективності функціонування системи [7].

Виходячи із загальноприйнятого бачення вимірювання – це кількісна оцінка значення показника конкретної властивості досліджуваного об'єкта. Сутність кількісної оцінки полягає в прийнятті рішення за певною процедурою. У багатьох випадках прийняття рішення зводиться до вибору однієї з двох альтернатив: так – ні, добре – погано, придатний – непридатний, досягнуто – не досягнуто, виконано – не виконано та інші. У такому випадку якісна оцінка може бути замінена кількісною, яка містить лише два значення – 0 або 1, що досить нерідко зустрічається в наукових дослідженнях. Однак, в реальній практиці вимірювань нерідко таку двозначну схему доводиться розширювати до декільказначної, а саме: дуже добре – добре – посередньо – незадовільно, перевиконано – виконано – майже виконано – не виконано, багато – недостатньо – мало – дуже мало та інші. Саме таким підходом скористалися розробники дванадцятибальної шкали навчальних досягнень учнів при переході з п'ятибальної, реформуючи систему загальної середньої освіти. Природно такі оцінки називати нечіткими. Однак зрозуміло, що за кожною з них стоять певні кількісні показники властивості об'єкта оцінювання. Логіка таких суджень приводить до висновку, що в принципі можна стверджувати про кількісні характеристики якісної міри та про якісні характеристики кількісної міри. Аналіз наведених нечітких оцінок приводить до висновку, що різниця між кількісними і якісними оцінками полягає лише в ступені визначеності шкал, які взяті за еталон. При цьому слід зауважити, що в багатозначній схемі оцінювання таку визначеність провести складно, оскільки кожному нечіткому якісному значенню оцінки може відповідати досить широкий діапазон кількісних оцінок. Правильно і навпаки, коли кожному значенню кількісної оцінки може відповідати кілька значень якісної оцінки властивості досліджуваного об'єкта. До того ж відносні розміри та сам діапазон таких значень оцінок також нечіткі. Тому доцільно оцінювання властивостей досліджуваних соціально-педагогічних систем проводити із застосуванням обмеженої кількості оцінок. Зважаючи на це, вимірювання ефективності управління загальною середньою освітою регіону краще здійснювати саме із застосуванням обмеженої шкали оцінювання. Такою шкалою цілком може слугувати добре відома працівникам органів управління системою загальної середньої освіти чотирибальна або дванадцятибальна шкала оцінювання навчальних досягнень учнів. Однак

найбільш доцільною для даного дослідження, на нашу думку, видається п'ятибальна шкала оцінювання, застосування якої свідчить про високу, достатню, середню, низьку і незадовільну ефективність управління, хоч застосування будь-якої шкали обумовлене компетентністю, доцільністю, суб'єктивізмом дослідника. Оцінюючи відповідність досягнення одержаних результатів визначеній меті, доцільним видається застосування рівнів оптимальний, допустимий та високий. І навіть при обмеженій шкалі оцінювання будь-яка з використовуваних оцінок може варіюватися. Однак при цьому слід пам'ятати, що метою оцінювання ефективності управління загальною середньою освітою регіону є не отримання кількісної оцінки, а вироблення судження про ефективність управління, кількісна оцінка якого набула певного значення при вимірюванні. Такі судження виробляються на основі наявних підстав, рис, ознак, характеристик, параметрів, показників управління освітою.

Оцінюючи ефективність управління освітою, доцільно врахувати те, що процес оцінювання ефективності управління освітою відноситься до групи завдань дослідження складних систем, та уточнити, що є змістом ефективності управління, та обумовити взаємозв'язок одержаного результату управління з визначеною метою управлінської діяльності. Для цього використаємо найбільш узагальнене визначення ефективності, яке полягає в наступному: ефективність управління освітою – це диференційована та багаторівнева характеристика чинної системи управління, яка характеризує співвідношення між проголошеними цілями управління та одержаним результатом (продуктом управління). Крім того, необхідне, насамперед, в середовищі освітян і науковців усвідомлення того, що ефективність управління освітою є складною категорією, яка включає її філософське тлумачення і моральне трактування. З другого боку, ефективність управління освітою є характеристика певного управлінсько-освітнього продукту, який оцінюється по різному кожним споживачем цього продукту – учнем, батьком, державою, суспільством. По-третє, ефективність управління освітою є характеристика управління як процесу з точки зору суб'єктів цього процесу, який є сферою їхньої професійної діяльності – викладачів, науковців, управлінців. І, насамкінець, ефективність управління освітою певним чином обумовлює, характеризує ефективність системи державного управління освітою. Це означає, що ефективність управління загальною середньою освітою регіону є системна характеристика, яка так само як і характеристики її підсистем, може бути оцінена за певних умов:

- прийняття припущення, що існують показники, сукупність яких дає уяву про кожну з підсистем управління і про систему взагалі;

- показники загальносистемні є більш узагальненими, показники щодо кожної підсистеми формують свій комплекс даних і є конкретнішими;

- немає одного набору показників, які б задовольнили усіх дослідників ефективності управління загальної середньої освіти регіону. До того ж застосування системного підходу надає можливість врахувати складні причинно-наслідкові взаємозв'язки і взаємозалежності та фактори, що впливають на оцінювання ефективності державного управління як інтегрального цілого. Знаючи їх, можна з більшою точністю оцінювати ефективність управління. Але навіть такий підхід не може забезпечити вимір, тому що ефективність управління – це не просто сукупність впливу окремих факторів, а результат складної взаємодії політичних, соціально-економічних, організаційних, ідеологічних, психологічних, ситуаційних і мотиваційних чинників [1]. У цій сукупності кожний із них має свою питому вагу. Безумовно, їх вплив на ефективність управління різний: одні з них мають стійкий, визначений характер, інші діють спорадично і дискретно й не справляють вирішального впливу. Тому одне із завдань дослідження є згрупування факторів впливу на оцінювання ефективності управління освітою регіону за характером їх впливу та вагою з урахуванням умов, за яких може оцінюватись ефективність управління [7].

В наукових джерелах акцентується, що, хоч ефективність управління освітою – результат, зіставний із затратами на його досягнення, це міркування не дає змоги кількісно визначити соціальні наслідки як результат досягнення мети управління. При цьому слід зазначити, що затрати на управління включають не лише прямі витрати на систему управління, а й витрати на реалізацію управлінських рішень задля досягнення мети [2]. Якщо метою управління загальною середньою освітою регіону є досягнення системою загальної середньої освіти бажаного стану, то змістом ефективності управління є досягнення цілей управління. Тому узагальнюючий критерій ефективності управління загальною середньою освітою регіону можна сформулювати як рівень досягнення цілей управління нею, як міру досягнення системою загальної середньої освіти бажаного стану. Зважаючи на це, при визначенні ефективності управління слід чітко формулювати й диференціювати цілі управління. А критерії ефективності управління мають застосовуватися не до засобів, а до мети. Тому зі зміною цілей управління змінюються і критерії ефективності.

Введення в дію наказу МОНМС України від 22 листопада 2011 року «Про затвердження Критеріїв системи рейтингового оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів» розв'язало існуючі організаційно-правові суперечності в оцінюванні ефективності діяльності загальноосвітніх навчальних закладів і забезпечило адекватну реакцію на потребу об'єктивного вимірювання і оцінювання якості шкільної освіти

[4]. Однак, покладення в основу оцінювання ефективності управління загальноосвітніми навчальними закладами принципу «самі управляємо і самі себе оцінюємо» не сприяє об'єктивності оцінювання. З іншого боку, система показників оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів освіти носить суто статичний характер, який до того ж недостатньо узгоджується із міжнародними системами показників, що використовуються в рейтингових оцінках. Ось чому для більш чіткого визначення ефективності управління потрібно застосовувати метод виміру впливу різних факторів, тобто застосовувати багатокритеріальну систему оцінювання, умовна сумарна оцінка яких дасть об'єктивніше судження про ефективність управління. Але слід пам'ятати, що просте арифметичне складання показників лише з великим наближенням допоможе визначити ступінь ефективності управління. Щоб віднайти і науково обґрунтувати узагальнюючий критерій, який оцінював би комплекс явищ матеріально-економічного, соціально-політичного, організаційного і морально-етичного характеру, слід мати чітко відпрацьований механізм управління. Лише він дасть можливість простежити і здійснити якісні, а якщо можливо, то й кількісні виміри на всіх стадіях управлінського процесу факторів, що чинять на нього вплив, і отримати достовірну оцінку ефективності функціонування системи управління. Однак за сучасних умов і стану всієї системи управління освітою це завдання не може бути вирішене. Яскравим підтвердженням цьому є нереалізація багатьох завдань модернізації управління освітою, задекларованих у Національній доктрині розвитку освіти України, відсутність зрушень щодо реалізації завдань з підвищення ефективності управління освітою, визначених Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [5].

Важливим критерієм оцінювання ефективності управління загальною середньою освітою регіону є відповідність, націленість управлінських рішень, що приймаються, на досягнення визначених цілей. Загалом ефективність будь-якої цілеспрямованої діяльності істотно залежить від якості управлінських рішень, які приймаються органами управління різних рівнів. Зважаючи на це, важливого значення набуває завдання наукового обґрунтування прийняття управлінських рішень. Вирішальним відправним пунктом має бути те, що будь-яке управлінське рішення повинно націлюватись на досягнення мети, тактичної, проміжної, загалом однієї з тих, на які декомпозиціюється стратегічна мета управління [2]. Водночас для ефективного досягнення поставлених цілей необхідно застосовувати наукові знання, принципи і методи наукового управління. Адже саме їх застосування дозволяє приймати обґрунтовані управлінські рішення і саме на них ґрунтується розроблення і прийняття стратегій, планів і програм розвитку. Тому саме ступінь обґрунтованості

управлінських рішень визначає рівень ефективності управління загальною середньою освітою регіону. До того ж процес декомпозиції цілей не повинен бути безмежним, а саме інтегральний підхід, орієнтований на виявлення найбільш загальних закономірностей функціонування складних систем, дозволяє виявляти доцільність прийняття тих або інших управлінських рішень для вирішення проблем, що виникають при функціонуванні і розвитку системи загальної середньої освіти регіону.

Організація та управління загалом, проектування, прогнозування, планування діяльності, як найбільш важливі функції управління загальною середньою освітою регіону, завжди містять певний елемент невідомості, оскільки вони пов'язані з майбутнім станом системи загальної середньої освіти. Реалізація цих функцій здійснюється саме через прийняття відповідних управлінських рішень. Крім того, повинні враховуватися й інші особливості прийняття управлінських рішень, зокрема необхідність оперативного реагування, повнота інформації, врахування соціально-психологічних факторів та ін. За таких обставин для розв'язання завдань проектування, організації, планування та управління повинен застосовуватися системний підхід. Оскільки управління притаманне системним об'єктам, то застосування системного підходу до управління означає вивчення його у взаємозв'язку із зовнішнім середовищем. Вивчення управління у взаємозв'язку із зовнішнім середовищем дозволяє визначити його цілі, а вивчення внутрішньої структури – оцінити шляхи досягнення поставленої мети. Тому при розв'язанні будь-яких завдань управлінської діяльності, в тому числі підвищення ефективності управління, оцінювання його ефективності основною є проблема вибору найбільш раціонального або оптимального рішення [6]. Однак коли йдеться про вибір оптимального рішення, то є щонайменше його два варіанти, які можна порівнювати. Порівняння може відбуватися в ході експерименту, що досить ризиковано, оскільки ціна помилки може бути непередбачувано високою, або завдяки створенню моделей, аналітичних чи імітаційних, і їх дослідження. По суті проблема полягає в тому, що вибір необхідно зробити ще до прийняття самого рішення. При цьому слід пам'ятати, що оптимальність рішення фактично тотожна найкращому досягненню мети управління. Інакше кажучи, при системному дослідженні ефективності управління первинними є мета управління та шляхи її досягнення [2].

Отже, зважаючи на все перелічене, на нашу думку технологія оцінювання ефективності управління загальною середньою освітою регіону має базуватися на вивченні і аналізі двох найважливіших управлінських дій – визначенні мети управління та прийнятті управлінських рішень для її досягнення. Це пояснюється тим, що саме мета є системоутворюючим чинником будь-якої системи, і від того, як

вона визначена, що в ній закладено, залежать всі наступні впливи системи управління та функціонування системи загальної середньої освіти регіону.

Найбільш доцільним видається оцінювання ефективності управління загальною середньою освітою регіону за календарний рік. Критеріями досягнення мети за ключовими результатами року мають бути повнота та конкретність. Деталізація одержаних результатів здебільшого недоцільна, однак їх досягнення має свідчити про корисність, точність, майстерність, відповідність управлінських дій, загалом про успіх управління з урахуванням обставин зовнішнього та внутрішнього характеру. Сутність успіху полягає у створенні умов для розвитку системи загальної середньої освіти. Рівень досягнення мети за результатами року, яку слід розглядати як одну з проміжних цілей, може розглядатися як важливий показник ефективності діяльності у досягненні мети стратегічної. За такого підходу можливе і кількісне оцінювання досягнутого результату. При аналізі визначеної мети необхідно враховувати те, що управлінська мета має бути реальною, досяжною та соціально-корисною, адже характер мети значною мірою впливає і на ефективність діяльності. Для цього необхідно охарактеризувати стан зв'язків системи управління із зовнішнім середовищем, які відображені в спільних діях системи управління з органами місцевого самоврядування, підприємствами, установами, організаціями щодо реалізації прийнятих стратегій, планів і програм. Крім того, проміжна мета повинна частково забезпечувати досягнення стратегічної мети і відповідати заданому нею вектору розвитку.

Для нашого дослідження очевидним і наразі домінуючим є критерій забезпечення рівного доступу до якісної освіти у системі загальної середньої освіти регіону. Особливість застосування цього критерію полягає в тому, що він є інтегральним і водночас визначає стратегічну ціль управління загальною середньою освітою регіону, на досягнення якої приймаються стратегії, плани, заходи та загалом розробляються і приймаються важливі управлінські рішення.

Зважаючи на це, добір показників здійснимо таким чином, щоб їх зміст враховував, насамперед, якість планування стратегії розвитку системи загальної середньої освіти, його тенденції, динаміку та ресурсне забезпечення процесу функціонування системи, професійність керівних і педагогічних кадрів.

Для визначення показників ефективності управління загальною середньою освітою регіону використаємо напрацьовані, насамперед, зарубіжними науковцями ключові показники ефективності. Ключові показники ефективності (англ. Key Performance Indicators, KPI) – система оцінки, яка допомагає організації визначити досягнення стратегічних і тактичних цілей [8]. Використання ключових показників ефективності дає

системі управління можливість оцінити свій стан і допомогти в оцінці реалізації стратегії. Крім того, використання ключових показників ефективності дозволяє взагалі контролювати ділову активність співробітників, підрозділів і організацій. Загалом ключові показники ефективності стали інструментом вимірювання поставлених цілей, а технології постановки, перегляду та контролю цілей і завдань лягли в основу концепції, яка стала основою сучасного управління і називається «Управління за цілями» [3].

Ключові показники ефективності поділяють на запізнілі, які відображають результати діяльності після закінчення періоду, та випереджальні, які дають можливість керувати ситуацією в межах звітного періоду з метою досягнення заданих результатів по його закінченні. До запізнілих відносяться показники моніторингу ефективності діяльності загальноосвітніх навчальних закладів за попередній календарний рік відповідно до затверджених Критеріїв та фінансові показники. Оперативні або випереджальні показники – це показники поточної ситуації. Для використання ключових показників добір їх повинен враховувати низку вимог до них:

- кожен з показників повинен бути чітко визначений;
- показники повинні бути досяжними, а ціль реальною і стимулюючою;
- за кожен з показників повинен персонально відповідати один з працівників органу управління;
- кожен показник повинен бути змістовним і зрозумілим;
- показники повинні бути узгоджені з цілями управління [8].

Зважаючи на це, показниками у нашому дослідженні доцільно обрати наступні, об'єднавши їх у такі групи: показники ефективності планування та контролю досягнення цілей; показники розвитку мережі загальноосвітніх навчальних закладів та учнівських контингентів; показники для керівників та педагогічних працівників; показники ресурсного забезпечення рівного доступу до якісної освіти. Конкретний добір показників добирається дослідником відповідно за назвою групи. На користь такого підходу свідчать і окремі дослідження зарубіжних науковців, згідно з якими для оцінювання ефективності управління доцільно застосовувати критерії, окремі з яких не мають кількісного вираження, а переважна більшість з них є цільовими, решта системними. Однак в будь-якому випадку йдеться про багатокритеріальний підхід до оцінювання ефективності управління загальною середньою освітою регіону. Крім того, незаперечною вимогою до всіх показників і критеріїв є та, що кожен з них може застосовуватись і для підсистем нижчого рівня управління, зокрема, як для системи управління загальною середньою

освітою регіону, так і для системи управління загальною середньою освітою міста, району, тобто системи управління загальною середньою освітою субрегіонального рівня.

**Висновки.** У переважній більшості досліджень проблеми ефективності соціального управління головним критерієм ефективності визнається відповідність одержаних результатів визначеним цілям управління. Тому і ефективність управління загальною середньою освітою регіону оцінюється здебільшого шляхом дослідження ступеня досягнення поставлених цілей.

Головна складність полягає в тому, що ефективність управління загальною середньою освітою регіону неможливо визначити в кількісних показниках. Оцінювання економічної складової ефективності не є проблемним і цілком може бути виражене кількісно за підсумками будь-якого навчального року. Але надто складно виділити у кінцевих результатах функціонування системи загальної середньої освіти, якими є освіченість, вихованість, загалом розвиток школярів ту частку ефекту, який одержано за рахунок управлінської діяльності. А, оскільки процес управління є надзвичайно складною комбінацією управлінських впливів, зв'язків і залежностей, які у переважній більшості випадків кількісно виміряти неможливо, тому будь-які критерії ефективності управління визначають, насамперед, якісну, сутнісну характеристику управлінської діяльності. Таким критерієм в сучасних умовах може бути рівний доступ до якісної освіти, який, водночас, може бути і характеристикою, і ціллю управління. Зважаючи на це, оцінювання ефективності управління загальною середньою освітою регіону є по суті експериментом щодо визначення системної властивості цілеспрямованого управління, яким є його ефективність. Кількісна міра цієї властивості – показник ефективності, а основа оцінювання – критерій ефективності.

### *Література*

1. Бабінова О.О. Критерії оцінки ефективності діяльності органів місцевого самоврядування: світовий досвід та Україна [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://old.niss.gov.ua/book/StrPryor/3/10.pdf>
2. Дмитренко Г.А. Стратегический менеджмент: целевое управление персоналом организаций. – К.: МАУП, 1998. – 192 с.
3. Друкер П. Эффективное управление / П. Друкер. Пер. с англ. М. Котельниковой. – М.: Астрель, 2004. – 284 с.
4. Наказ МОНмолодьспорту №1343 від 22.11.11 року «Про затвердження Критеріїв системи рейтингового оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/index.php/ua/>
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>



6. Пахомов І.М., Пахомова Т.І. Механізми підвищення ефективності системи державної служби в нових умовах розвитку держави / І. Пахомов, Т. Пахомова // Право України. – 2009. – № 10. – С. 102-110.
7. Приходченко Л.Л. Щодо складності застосування показників оцінювання ефективності державного управління: теорія і практика. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [www.kbuara.kharkov.ua/e-book/db/2009-1/doc/1/07.pdf](http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/db/2009-1/doc/1/07.pdf)
8. Ключевые показатели эффективности. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.ru.wikipedia.org/>

**Глузман Н.**

*доктор педагогічних наук, професор, Республіканський вищий навчальний заклад „Кримський гуманітарний університет” (м.Ялта)*

**УДК 371.132:373.3:51**

### **АКСІОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ЯК ОСНОВА МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ**

*У статті обґрунтовано зміст аксіологічного компонента методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Проаналізовано зміст поняття „цінності”. Окреслено емпіричний рівень дослідження аксіологічного компонента методико-математичної компетентності студентів.*

**Ключові слова:** аксіологічний компонент, цінність, методико-математична компетентність, майбутні вчителі початкових класів.

**Глузман Н.**

*доктор педагогических наук, профессор, Республиканское высшее учебное заведение «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

### **АКСИОЛОГИЧНА ПАРАДИГМА КАК ОСНОВА МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОГО ЗВЕНА ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье обосновано содержание аксиологического компонента методико-математической компетентности будущих учителей начальных классов. Проанализировано содержание понятия «ценности». Очерчен эмпирический уровень исследования аксиологического компонента методико-математической компетентности студентов.*

**Ключевые слова:** аксиологический компонент, ценность, методико-математическая компетентность, будущие учителя начальных классов.

*Gluzman N.*

*doctor of the pedagogical sciences, professor, Republican higher educational establishment „Crimean humanitarian university” (city Yalta)*

### **AXIOLOGICAL COMPONENT AS BASIS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' METHODOLOGICAL AND MATHEMATICAL COMPETENCE**

*The content of axiological competence of future primary school teachers' methodological and mathematical competence is grounded in the article. The content of notion "value" is analyzed. The empiric research level of axiological components of students' methodological and mathematical competence is examined in the article.*

**Keywords:** *axiological component, value, methodological and mathematical competence, future primary school teachers.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Сучасний світ характеризується нестабільністю, різноманітністю, неоднозначністю. Швидкість соціально-економічних та політичних змін, які відбуваються в умовах глобалізації, настільки значна, що потребує від кожного індивіда нових стратегій мислення, якісно нових підходів до аналізу процесів розвитку суспільства. На переконання В. Андрущенка, формується нова планетарна спільнота в складних суперечливих і часом конфліктних процесах глобалізації. Все універсальнішими стають процеси інтеграції – політичні, економічні, інформаційні, духовно-ціннісні. В таких умовах рішучого значення набуває інтелектуальний потенціал, творче начало людини, її комунікативна компетентність у найширшому розумінні [1].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає змогу виокремити три основних підходи до розгляду цінностей науковцями: як до соціальної проблеми (Т. Бутківська), як до психологічної проблеми (І. Бех, Т. Яценко, М. Боришевський, В. Лисенко, І. Ващенко), як до педагогічної проблеми (І. Бондаренко, П. Давидов, О. Опаленик, В. Сагарда, В. Оржеховський).

Педагогічна проблематика цінностей представлена розглядом її теоретико-методологічних засад (П. Ігнатенко, О. Вишневський, В. Струманський, В. Костів, і. Тараненко, Б. Кобзар та ін.); національних цінностей (І. Бондаренко, П. Давидов, Л. Крицька, О. Опаленик, В. Сагарда, В. Оржеховський); родинних цінностей (М. Стельмахович, О. Семенов, В. Постовий, О. Докукіна); валеологічних цінностей (Г. Тарасенко, В. Оржеховська, О. М'ягченко, О. Гречишкіна, Ю. Гречишкіна); формування цінностей у підлітків та студентів (А. Малихін, Р. Скульський, Л. Ковальчук, Б. Ковбас, М. Грицишин, Е. Носенко, Н. Фролова, Г. Гаєвська) та ін.

Таким чином, визначення сучасних цінностей є актуальною ідеологічною, ідейною проблемою, проблемою формування світогляду, що виступає інтегративною основою діяльності як окремого індивіда, так і будь-якої малої чи великої соціальної групи, колективу, нації, зрештою, всього людства.

Як справедливо зазначає з цього приводу академік НАПН України О. Сухомлинська аксіологічний підхід виступає в сучасний період найбільш пріоритетною виховною проблемою. Її значущість посилюється тим, що цінності стали на передній план і як соціальна проблема, що набула сьогодні гострого, інколи навіть трагічного звучання. Аналізуючи стан розробки проблеми цінностей у вихованні української молоді, вчена пише, що „у своєму загалі цінності розглядаються передусім як категорія моралі в найширшому її розумінні” [8, с. 108]. Отже, актуальність окресленої проблематики зумовлює **мету задекларованої статті** – обґрунтувати змістове наповнення аксіологічної компоненти методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аксіологічний компонент, забезпечуючи спрямованість навчально-виховного процесу вищого навчального закладу на ціннісне засвоєння студентами змісту методико-математичної підготовки, включає як мотиви, так і цінності, пов’язані з майбутньою професією вчителя початкових класів.

Б. Ананьєв, Н. Бібік, А. Вербицький, А. Маркова, В. Подвойський виділяють творчу мотивацію навчальної та професійної діяльності. Дослідники відзначають наявність у кожного студента – майбутнього вчителя початкових класів, а так само в учителів-практиків специфічної системи регульованих мотивів, яка ієрархічно організована та має домінуючі та підпорядковані мотиви. Найбільш значущими є пізнавальні мотиви й мотиви професійно-творчих досягнень. Мотиви соціальної ідентифікації виявляються як прагнення заслужити пошану батьків, учнів, колег, однокурсників. Особистісно-престижні мотиви впливають на процес самореалізації особистості в професійній діяльності. Пізнавальні мотиви представлені як прагнення до постійного розвитку своїх знань, спрямованості на вивчення складних теоретичних і методологічних проблем психології та педагогіки, на оволодіння конкретними педагогічними технологіями.

У педагогічній теорії радянського періоду дослідженню проблеми педагогічних цінностей та їх класифікації присвячені роботи Н. Анікеевої, С. Вершловського, І. Ісаєва, В. Сластьоніна і Є. Шиянова та інших учених. Згадана проблематика знайшла своє відображення не лише у ракурсі педагогічної теорії, але й у філософії освіти, зокрема в сучасних роботах В. Андрущенко, І. Беха, Г. Ващенко, П. Ігнатенко, М. Левшина,

Н. Максимчук, Л. Хоружої. До проблеми ціннісного виховання особистості педагога зверталися І. Зязюн, М. Євтух, О. Савченко, С. Сисоєва та ін. Залучення напрацювань цих авторів, ми розглядаємо як аксіологічну складову професійної підготовки майбутнього педагога, як засіб глибшого розуміння феномена системи педагогічних цінностей.

Однією з найбільш відомих та фундаментальних є класифікація педагогічних цінностей, запропонована В. Сластьоніним та І. Ісаєвим. У ній педагогічні цінності розрізняються за рівнем функціонування та поділено на кілька груп – особистісні, групові та соціальні педагогічні цінності [7, с. 105].

Дотримуючись такої класифікації, відзначимо, що: **соціально-педагогічні цінності** відображають характер і зміст тих цінностей, які функціонують у різних соціальних системах і виявляються в суспільній свідомості. Це сукупність ідей, образів, норм, правил, традицій, що регламентують діяльність суспільства у сфері освіти.

**Групові педагогічні цінності** можна представити у формі ідей, концепцій, норм, що регулюють та спрямовують педагогічну діяльність у рамках певних освітніх інститутів. Сукупність таких цінностей має цілісний характер і відзначається відносною стабільністю та повторюваністю.

**Особистісно-педагогічні цінності** – це соціально-психологічні утворення, в яких відображено цілі, мотиви, ідеали, установки та інші світоглядні характеристики особистості вчителя, що утворюють систему його ціннісної орієнтації. Серед зазначених педагогічних цінностей можна виділити цінності самодостатнього та інструментального типів, які розрізняються за змістом. Так, самодостатні цінності – це цінності-цілі, що передбачають творчий характер праці педагога, престижність, соціальну значущість, відповідальність перед державою, можливість самоствердження, любов і прихильність до дітей. Цінності цього типу слугують підставою розвитку особистості вчителя й учня. Цінності-цілі є домінуючою аксіологічною функцією в системі інших педагогічних цінностей, оскільки в цілях відображено основний сенс діяльності вчителя. Отже, цінності-цілі стають значущими чинниками педагогічної діяльності і впливають на інструментальні цінності, названі цінностями-засобами [7].

**Цінності-засоби** – це три взаємопов'язані підсистеми: власне педагогічні дії, спрямовані на вирішення професійно-освітніх і особистісно-розвивальних завдань (технології навчання і виховання); комунікативні дії, що дають змогу реалізувати особистісно- та професійно зорієнтовані завдання (технології спілкування); дії, що відображають суб'єктну суть педагога, вони є інтеграційними за своєю природою, оскільки об'єднують усі три підсистеми дій у єдину аксіологічну функцію. Група вчених під

керівництвом В. Сластьоніна та І. Ісаєва поділяє цінності-засоби на такі групи: цінності-відносини, цінності-якості та цінності-знання.

**Цінності-відносини** забезпечують педагогові доцільну й адекватну побудову педагогічного процесу і взаємодії з його суб'єктами. Ставлення до професійної діяльності не залишається незмінним і змінюється залежно від успішності дій педагога, від того, якою мірою задовольняються його професійні й особисті потреби. Ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, яке визначає спосіб взаємодії педагога з учнями, відрізняється гуманістичною спрямованістю. У ціннісних відносинах однаковою мірою значущим є ставлення педагога до себе як до професіонала і особистості [6, с. 106].

В ієрархії педагогічних цінностей, як наголошують В. Сластьонін та І. Ісаєв, найбільш високий ранг мають **цінності-якості**, оскільки саме в них через їхню інтеріоризацію виявляються особистісно-професійні характеристики педагога. До таких належать багатоманітні та взаємопов'язані особистісні, статусно-рольові й професійно-діяльнісні якості. Ці якості є похідними від рівня розвитку певних здібностей: прогностичних, комунікативних, креативних (творчих), інтелектуальних, рефлексивних та інтерактивних. Цінності-відношення і цінності-якості можуть не забезпечити необхідний рівень здійснення педагогічної діяльності, якщо не буде сформована й засвоєна ще одна підсистема – підсистема цінностей-знань [7, с. 106].

Таким чином, названі групи педагогічних цінностей, породжуючи одна одну, утворюють аксіологічну модель, яка виявляється в тому, що цінності-цілі визначають цінності-засоби, а цінності-відносини залежать від цінностей-цілей та цінностей-якостей та ін., тобто вони функціонують як елементи єдиної „аксіопедагогічної системи” [5]. Означена модель може бути носієм критеріїв щодо прийняття або неприйняття вироблених чи створених педагогічних цінностей. Вона характеризує тональність культури, зумовлюючи вибірковий підхід і до цінностей, наявних в історії того або іншого народу, і до нових витворів людської цивілізації [5, с. 62]. Як уважають В. Сластьонін та І. Ісаєв, аксіологічне багатство педагога забезпечує ефективність і цілеспрямованість відбору та приросту нових цінностей, їхній перехід у мотиви поведінки та педагогічні дії [7].

Співзвучним до цих позицій є погляди відомого українського науковця педагога І. Беґа. У своїх працях він висловлює надзвичайно важливу думку про те, що „формування особистості дитини – це творення вихователем і вихованцем складного духовного явища, що постає як результат спрямованої педагогічної організації зовнішнього світу, де повинна розвиватися дитина, і має охоплювати усі рівні системи дитячого розвитку (індивідуальний, етичний, віковий, загально соціальний)” [3, с. 5].

У галузі шкільної початкової освіти О. Савченко виокремлює такі групи цінностей: гуманістичні: дитина як головна педагогічна цінність і педагог, здатний до її розвитку, соціального захисту, збереження індивідуальності; гуманістичні цінності освіти, що зумовлюють зміну авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно зорієнтовну; шкільна освіта як умова виживання людини насамперед передбачає формування екологічного мислення і забезпечення адаптивних функцій; цінності відновлювальної освіти роблять найбільш уживаними слова: людина, духовність, освіченість, індивідуальність, національна і загальнолюдська культура, здоров'я, вибір, відповідальність, варіативність, толерантність [6]. У праці „Виховний потенціал початкової освіти” вчена наголошує на тому, що труднощі у прийнятті частиною вчителів цінностей особистісно зорієнтовної педагогіки зумовлені гострими протиріччями їх життєвих ціннісних орієнтацій. У сучасних умовах чимало педагогів, особливо молодих, відчувають крах цінностей, які пов'язані з утвердженням себе у суспільстві, у соціумі, складність задоволення потреб професійного самоудосконалення через слабку матеріальну забезпеченість навчального процесу та своїх життєвих і професійних запитів... Ось чому винятково важливим є позитивні зміни в соціальній, економічній і методичній підтримці вчительства державою, місцевою владою, громадою, ЗМІ [6, с. 26].

Поділяючи стурбованість автора, водночас ми вважаємо, що, сучасний педагогічний підхід до дитини ставить перед учителем початкової школи високі вимоги щодо морально-ціннісного змісту та рівня його професійної компетентності. У структурі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів цінності посідають важливе місце, будучи основою, на яку спираються всі інші компоненти системи професійної компетентності. Щодо змісту мотиваційно-ціннісного компонента методико-математичної компетентності майбутніх учителів, то він може бути визначений як усвідомлення й прийняття студентом таких ціннісних орієнтацій: 1) гуманістичні цінності в навчальному процесі; 2) цінності педагогічної фасилітації – позитивного впливу вчителя на учнів з метою встановлення емоційно сприятливої атмосфери, встановлення позитивних ціннісних суб'єкт-суб'єктних відносин у навчальному процесі, стимулювання й підтримання в учнів потреби в самостійній продуктивній діяльності; 3) ціннісні орієнтації щодо побудови позитивної суспільно й особистісно значущої моделі „Я – професійне”, ціннісне ставлення до професійного ідеалу вчителя початкових класів; 4) ціннісні орієнтації щодо побудови особистісно значущої власної „діяльність-концепції” – прийняття цінності „цілі навчання математики молодших школярів” та „математична компетентність молодшого школяра”, які сформовані в Державному стандарті початкової загальної освіти, прийняття цінності

„зміст” (методико-математичних знань початкового курсу математики); прийняття цінності „методи” (традиційних та інноваційних технологій навчання математики молодших школярів); прийняття цінності „засоби” (система дидактичних засобів у навчальному процесі початкової математики, моніторингової системи оцінки якості математичної компетентності молодшого школяра).

Резюмуючи викладене, узагальнимо: ціннісні орієнтації майбутнього вчителя початкових класів щодо методико-математичної компетентності виражаються в емоційному ставленні до майбутньої діяльності, яка визначається уявленнями студентів про професійну компетентнісну діяльність учителя з навчання молодших школярів математики; самоприйняттям власних здібностей і спроможностей здійснювати професійні функції та розв’язувати методико-математичні проблеми в навчально-виховному процесі; розумінням рівня своєї математичної й методичної підготовки (теоретичної, практичної, науково-дослідницької), усвідомленням своєї ролі й призначення, уміннями обирати цільові й змістові установки для професійних дій, вчинків, рішень (див. табл.1).

*Таблиця 1*

**Зміст аксіологічного компонента у структурі методико-математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів**

<b>Математична складова</b>	<b>Дидактико-методична складова</b>	<b>Науково-дослідницька складова</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- інтерес до професійної діяльності, який характеризує потребу особистості в знаннях, в оволодінні новими способами діяльності;</li> <li>- прагнення до досягнень у навчально-професійній діяльності;</li> <li>- прагнення до визнання успіху в освоєнні теоретичних і методологічних знань, необхідних для реалізації себе у навчально-педагогічній діяльності;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- мотиви професійно-творчих досягнень;</li> <li>- цінності як засіб реалізації концепції педагогічного мислення, педагогічного спілкування й поведінки, педагогічних технологій;</li> <li>- ціннісне ставлення до конструювання педагогічного процесу;</li> <li>- цінності мети</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- науково-пізнавальна мотивація;</li> <li>- відчуття радості відкриття, захопленості педагогічним пошуком;</li> <li>- ціннісне ставлення до наукового дослідження педагогічної діяльності;</li> <li>- цінність ухвалення й осмислення інтеграційних</li> </ul>

<i>Продовж.табл. 1</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- мотиви соціальної ідентифікації;</li> <li>- особистісно-професійні мотиви;</li> <li>- пізнавальні мотиви;</li> <li>цінності-цілі концепції „Я-професійне”, як сукупність конкретних якостей особистості, необхідних для творчого оволодіння й прояву технології педагогічної діяльності;</li> <li>- ціннісне ставлення до професійного ідеалу вчителя початкових класів.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- професійної діяльності;</li> <li>- „Діяльність-концепція”, що містить уявлення про функції та види професійно-педагогічної діяльності, про педагогічну технологію, що фіксує ідеї системного, цілісного підходів до організації педагогічного процесу з навчання молодших школярів математики.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- компонентів професійної діяльності;</li> <li>- ціннісне ставлення до компетентнісної моделі вчителя початкових класів</li> </ul>
<p><b>Очікуваний результат</b> – сформованість у майбутнього вчителя початкових класів ціннісно-мотиваційного компоненту методико-математичної компетентності, який визначається через: усвідомлення й прийняття студентом гуманістичних цінностей у навчальному процесі; ціннісні орієнтації щодо побудови позитивної й особистісно значущої моделі „Я – професійне”; ціннісне ставлення до компетентнісної моделі вчителя початкових класів.</p>		

У роботах С. Архангельського [2] розкривається низка суперечностей, властивих періоду студентства: між порівняно невисокою соціальною значущістю навчально-пізнавальної діяльності студента у ВНЗ і багатофункціональною майбутньою професійно-педагогічною діяльністю; між відносною свободою в організації самостійної розумової діяльності та необхідністю мати жорсткий, чіткий, раціональний порядок у своїй навчальній діяльності; між великими психолого-фізіологічними можливостями й малим особистісним досвідом.

Враховуючи ці суперечності студентського віку при організації експериментальної роботи, ми припускали, що на формування аксіологічного компонента методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів значно впливають усі складові навчання у ВНЗ, але найважливішою складовою навчального процесу є навчально-пізнавальна діяльність студентів, спрямована на надбання й



засвоєння теоретичних і практичних знань, форм, методів і прийомів, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Підготовчий етап експериментального навчання припадає на формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості студента-першокурсника. За умов цього етапу відбувається його професійно-педагогічна спрямованість, зорієнтована на уявлення про зміст і вимоги майбутньої спеціальності вчителя початкових класів, і основне, формується образ компетентного вчителя.

На важливості для особистості на стадії самовизначення процесу моделювання структури образу ідеального вчителя наголошують М. Євтух та його учні (С. Корчинськи, Т. Пагута, Ю. Пелех, Л. Пелех), які проводили наукові розвідки в цій галузі. Зокрема, С. Корчинськи справедливо відзначає: „Риси ідеального вчителя зумовлюють найвищий ступінь позитивного освітнього і виховного впливу. У процесі професійної підготовки необхідно за допомогою методів гнучкого моделювання формувати у свідомості студентів ідеальний образ учителя як еталон дій, поведінки, регулятор самовдосконалення і самоспонування, який сприяє розвитку педагогічної рефлексії” [4]. Розкриваючи питання онтогенезу формування у свідомості студентів образу ідеального вчителя, польський дослідник робить такі висновки:

а) у дітей молодшого віку (від 7 до 10 років) створюється конкретний за характером недиференційований образ учителя. Учитель для них є втіленням добра (життєвого блага) чи зла. Наприкінці останньої стадії цього вікового етапу діти бажають, щоб учитель був справедливим і добре навчав;

б) у віці від 11 до 15 років у дітей формується більш диференційований зміст щодо структури особистості вчителя, означений фізичними, моральними, розумовими рисами і фаховими властивостями. Особливу увагу вихованці звертають на зовнішній вигляд (охайний, чистий одяг), особливості характеру (доброта, справедливість, терплячість, поблажливість, веселість, енергійність, освіченість, інтелігентність і турбота про дітей);

в) у юнацькому віці образ учителя відповідає основним критеріям уявлення про нього в дорослих. У висловлюваннях молоді найбільш важливим для учителя є і особливості характеру, і фахові здібності. Серед особливостей характеру найважливішими визначають справедливість і терплячість, самовладання, гречність, поблажливість, щирість та послідовність. Звертає увагу молодь і на професійні здібності, на високу загальну культуру, освіту, педагогічні вміння, знання психології [4].

На думку згаданого вище науковця, типовими особливостями, яким надають пріоритет майбутні вчителі у процесі формування уявлення про образ ідеального вчителя, є такі:

1. Когнітивний стиль, глибокі та всебічні, загальні, предметні, психолого-педагогічні знання, загальна орієнтація у всіх сферах суспільно-історичного життя, світогляд.

2. Моральність – комплекс властивостей особистості, які зумовлюють свідоме дотримання усіх обов'язкових на теперішній час норм суспільства, що є основою міцного й позитивного характеру.

3. Суспільний гуманізм – у вигляді емоційного становлення, справедливого оцінювання й поваги до кожної людини, а також допомоги кожному в його всебічному розвитку, забезпечення роботою і належним добробутом, важливим також є бачення людини як найвищої цінності життя [4].

Отже, самовизначення у період раннього юнацтва характеризується активністю процесу формування професійної спрямованості щодо утвердження основного її змісту й понятійної сфери у свідомості студентів-майбутніх учителів початкових класів. За таких умов зародження суб'єктивного ставлення майбутніх учителів визначається об'єктивними зв'язками особистості з професією вчителя, що утворилися на цей момент часу і, як було зазначено, зорієнтовані на формування образу ідеального вчителя. Такі утворення можуть набувати значущості або зумовлювати вибірково-негативне ставлення до окремих аспектів діяльності. На цьому етапі особливою з боку дисциплін, що вивчаються студентами на першому курсі, є потреба якісної диференціації та постійної актуалізації основних мотиваційно-ціннісних орієнтацій, що перераховані нами вище як риси ідеального вчителя.

Формування аксіологічного компонента є домінуючим у студентів на 1-2 курсі. У цей період студенти засвоюють такі теоретичні дисципліни з циклу професійної та практичної підготовки, як „Вступ до спеціальності”, „Педагогіка (загальна)”, „Психологія (загальна)”, „Дидактика”, „Вікова психологія”, „Математика”, „Педагогічні технології в початковій школі” та починають вивчати „Методику навчання математики в початковій школі”.

Основними методичними засобами формування аксіологічного компонента методико-математичної компетентності на підготовчому етапі експериментального навчання є ситуації: самопізнання й саморефлексії на проблемних лекційно-дискусійних заняттях; у процесі розв'язання методико-математичних задач аналітичного типу, ділових ігор, тренінгів, творчих психолого-педагогічних презентацій; при виконанні завдань самостійної роботи з елементами науково-дослідницької діяльності.

Формування аксіологічного компонента методико-математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів починається на лекційних і практичних заняттях з педагогіки та психології. Працюючи із студентами експериментальної групи, ми робили акценти на розвиток умінь цілепокладання (у кожному виді діяльності визначається мета, місце очікуваних результатів у майбутній професійній діяльності); планування своєї діяльності (на кожному занятті навчальна діяльність планується за пропозицією викладача спільно зі студентами; при виконанні самостійної роботи її планування студентом обов'язкове); засвоєння раціональних способів самостійної навчальної та науково-дослідної діяльності (використання пам'яток, рекомендацій, інструкцій до різних видів роботи з навчальної, методичної і наукової літератури та ін.).

Слухаючи лекції з курсу „Вступ до спеціальності”, майбутні вчителі початкових класів мали можливість збагатити свій педагогічний словник такими термінами, як: „педагогічна майстерність”, „професіоналізм педагога”, „педагогічна техніка”, „кваліфікований фахівець”, „компетентність”, „компетенція”, „професійна компетентність”, „професіоналізм”, „педагогічна система”, „педагогічна технологія”, „педагогічна культура”, „педагогічна діяльність” та ін., які пов'язані з понятійним полем категорії „методико-математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів”. Навчально-педагогічні ситуації будувалися так, щоб забезпечити „входження” студентів у світ педагогічної професії.

Особливу значущість для формування аксіологічного компонента методико-математичної компетентності має професійний ідеал педагога. На лекційних заняттях першого курсу часто використовувався прийом – виступ „студентів-експертів” з конспектом статті, анотацією, рекламою, презентацією, театралізацією книги, журнальної або газетної статті, твором („Учителю, перед ім'ям твоїм...”, „Школа ХХІ ст.”, „Яким я уявляю собі образ ідеального вчителя?”, „Бути або здаватися професіоналом?”, „Не смійте забувати вчителів ...”, „Славетні вчителі України”, „Радощі та труднощі вчительської праці” та ін.).

У нашому дослідженні особливе значення надавалося як формам організації навчальної діяльності студентів, так і безпосередньо предметному матеріалу, який сприяє формуванню всіх складових видів компетентності мотиваційно-ціннісного компоненту методико-математичної компетентності вчителя початкових класів – математичної, дидактико-методичної та науково-дослідницької – через систему методико-математичних задач, які реалізовані на змісті дисципліни „Математика”. З цією метою на підготовчому етапі експериментальної роботи застосовувалась така послідовність методико-математичних задач.

1) Усвідомлення зв'язку теоретичних засад початкового курсу математики (дисципліна „Математика”) з методикою навчання математики молодших школярів та іншими науками (зокрема, з психологією, дидактикою, логікою);

*Наприклад.* Запишіть за допомогою буквенної символіки комутативний закон додавання (якщо необхідно, зверніться до підручника „Математика”). У якому вигляді цей закон пропонується розглянути молодшим школярам? Порівняйте його формулювання в різних підручниках математики. Яку назву має цей закон у кожному підручнику?

2) Формування у студентів уміння складати системи запитань пошукового характеру, організовувати діяльність учнів так, щоб вони використовували прийоми розумової діяльності: аналіз, синтез, узагальнення та ін.;

*Наприклад.* Знайдіть у підручниках з математики для початкової школи завдання, спрямовані на мимовільне запам'ятовування табличних випадків множення з використанням прийомів порівняння, аналізу та синтезу, класифікації, узагальнення.

3) Врахування психологічних закономірностей процесу засвоєння учнями математичних знань;

*Наприклад.* Математичне поняття можна вважати сформованим у тому випадку, якщо учінь діє не формально, а свідомо. Усвідомленому засвоюванні понять сприяють „провокаційні” задачі. Зокрема, пропонувались такі види задач: розгляд різних точок зору (з ким ти згоден?); помилкове твердження; помилкове розв'язання задачі, неправильний спосіб дії; аналіз дидактичного матеріалу, що не дозволяє успішно справитися із завданням без усвідомленого виконання всіх дій.

Який вид „провокаційної” задачі використовується вчителем у такій вправі? З якою метою? Встав у „віконця” знаки  $>$ ,  $<$ ,  $=$ , щоб вийшли правильні записи:

$$201 \cdot 4 \square 201+201+201+201$$

$$9 \cdot 5 \square 9+9+9+9+9$$

$$6 \cdot 4 \square 6+6+6+7$$

$$8 \cdot 6 \square 8+8+8+8+6+8$$

### **Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок.**

Підсумком експериментальної роботи з формування аксіологічного компонента методико-математичної компетентності є якісне зміщення емоційно-ціннісних мотивів студентів на ціннісно-сміслові: усвідомлення важливості професії вчителя початкових класів, перспективно-особистісного розвитку, самовираження та самореалізації в педагогічному процесі, творчого ставлення до оволодіння математичними, дидактико-методичними та науково-дослідницькими знаннями та вміннями. Студенти навчилися міркувати про статус педагогічної науки та її науковий апарат;

набули уміння ведення дискусії з педагогічних проблем методико-математичної підготовки молодших школярів.

Прогназуючи стратегію подальших інноваційних змін у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, необхідно, на нашу думку, передбачати посилення культуротворчої спрямованості навчання й виховання. Саме такий підхід має забезпечити бачення перспектив розвитку педагогічної галузі знань, де головним є гармонія, справедливість, толерантна поведінка в полікультурному та міжкультурному середовищі; здатність до саморозвитку та самоосвіти; спрямованість на пошук оптимістично-творчого сенсу життя.

### Література

1. Андрущенко В.П. Освіта в пошуках нових стратегій мислення / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 5 – 6.
2. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высш. школа, 1980. – 368 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : Сходінки до духовності : [наук. вид.] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 270 с.
4. Корчинськи С. Моделювання структури образу ідеального і реального вчителя на рівні сукупних уявлень у різних суб'єктів педагогічної взаємодії : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04. „Теорія та методика професійної освіти” / Станіслав Корчинськи; Київський ун-т ім. Т.Г.Шевченка – К., 1998. – 32 с.
5. Пелех Ю. В. Ціннісно-смысловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога : [монографія] / Ю. А. Пелех. – Рівне : Теніс, 2009. – 400 с.
6. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : [посіб. для вчителів і методистів почат. навчання] / О. Я. Савченко. – [2-ге вид., доп. і перероб.]. – К. : Богданова А.М., 2009. – 226 с.
7. Сластенин В. А. Качество образования как социально-педагогический феномен / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука, 2009. – № 1. – С. 4–11
8. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1 (4). – С. 105–111.

### Заболотна М.

*заступник директора Навчально-методичного центру професійно-технічної освіти у Донецькій області*

УДК 377

## ПРОБЛЕМА МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ПТО ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

*У даній статті аналізуються визначення, сутність і зміст поняття «компетентність», «компетенція», «компетентність педагога», «методична компетентність викладача»; дається аналіз проблеми розвитку методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін у*

психологічній і педагогічній літературі та в практиці професійно-технічної освіти.

**Ключові слова:** компетентність, компетенція, професійна компетентність, методична компетентність, професійна майстерність, самоосвіта, викладач спеціальних дисциплін, розвиток методичної компетентності.

**Заболотная М.**

*заместитель директора Учебно-методического центра профессионально-технического образования в Донецкой области*

### **ПРОБЛЕМА МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ЗАВЕДЕНИЙ ПТО ПО РЕЗУЛЬТАТАМ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

*В данной статье анализируются определения, сущность и содержание понятия «компетентность», «компетенция», «компетентность педагога», «методическая компетентность преподавателя»; дается анализ проблемы развития методической компетентности преподавателей специальных дисциплин в психологической и педагогической литературе и в практике профессионально-технического образования.*

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, профессиональная компетентность, методическая компетентность, профессиональное мастерство, самообразование, преподаватель специальных дисциплин, развитие методической компетентности.

**Zabolotna M.**

*Deputy Director of Educational-methodical center of professional-technical education in the Donetsk region*

### **THE PROBLEM OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS OF VET INSTITUTIONS FROM SCIENTIFIC STUDIES**

*This article studies the definition, nature and concept of the terms: "competency", "competence", "teacher's competence", "methodical competence of teachers", analyzes the problems of the development of methodical competence of teachers of special disciplines in psychological and educational literature and in practice of vocational education.*

**Keywords:** competency, competence, professional competence, methodological competence, professional skill, self-education, teacher of special disciplines, the development of methodological competence.

**Постановка проблеми.** Максимальне розкриття потенціалу кожного педагогічного працівника системи ПТО, формування та розвиток їхньої готовності до постійного самовдосконалення, самоосвіти та саморегуляції значною мірою визначається якістю педагогічної підготовки. При цьому загострюється потреба в викладачах спеціальних дисциплін, які здатні

здійснювати якісне методичне забезпечення навчально-виробничого процесу, тобто мають високий рівень методичної компетентності. Аналіз методичної документації викладачів спеціальних предметів гірничого профілю засвідчує, що більшість педагогічних працівників здійснюють конструювання уроків з предметів професійно-теоретичної підготовки, застосовуючи лише традиційно прийнятну форму проведення уроку; не намагаються розробляти інших методик; не здійснюють аналізу результатів проведених уроків взагалі і окремих його етапів окремо. Це пояснюється тим, що більшість викладачів спеціальних предметів, зокрема гірників, не мають педагогічної освіти або не отримали системних знань і вмінь з методики теоретичного навчання, використання сучасних педагогічних технологій під час навчання у відповідних навчальних закладах та прийшли до закладу з виробництва після виводу з підземних робіт, виходу на пенсію або за станом здоров'я. Таким чином, проблема розвитку методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін набуває особливої актуальності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз психолого-педагогічної літератури та практики з організації методичної роботи та розвитку методичної компетентності педагогів показав, що означена проблема продовжує цікавити як науковців, так і практиків.

Професійно-важливі якості педагогів ПТНЗ досліджувалися А.Алексюком, В. Беспальком, В. Безруковою, І. Васильєвим, Е.Зеєром, О.Макаренко, Н. Ничкало, Л. Тархан, Ю. Торбою, Л. Шевчук, О. Щербак; теоретико-методологічний аналіз проблем післядипломної педагогічної освіти здійснено Т. Браже, С. Вершловським, Л. Даниленко, Г. Єльніковою, І.Зязюном, В. Козаковим, В. Олійником, М. Поташником, Н. Протасовою, Л.Шевчук тощо; психолого-педагогічні основи формування компетентності педагога закладів ПТО розглянуті в працях В. Адольфа, С. Батишева, Н. Бібік, А. Беляєвої, А. Вербицького, О. Дубасенюк, О. Заблоцької, Є. Зеєра, І.Зимньої, Н. Кузьміної, О. Коваленко, А. Маркової, Л. Мітіної, Н. Ничкало, В. Радкевич, В. Свистун, С. Сисоевої, В. Сластьоніна, В. Скакуна, Л. Тархан, А.Хуторського, О. Щербак, В. Ягупова; розвиток професійної компетентності педагогів під час курсової підготовки (С. Батишев, І. Бендера, Г. Браже, В.Бондар, І. Ващенко, А. Вербицький, І. Жерносець, С. Заславська, Б.Ісправніков, В. Кучинський, В. Лозовецька, П. Лузан, В. Манько, В.Максимова, В. Маслов, М. Нечаєв, А. Нікуліна, В. Скакун, В. Ушаков, В.Юрасов); розвиток професійної компетентності у самоосвітній роботі (У.Архіпова, В. Козаков, Я. Коломінський, В. Свистун, В. Ягупов та інші); розвиток методичної компетентності педагогічних працівників вищої, загальноосвітньої, професійної школи та післядипломної освіти (С.Гончаренко, Т. Гущина, І.

Дробишева, В. Земцова, О. Зубков, О. Коваленко, Н. Кузьміна, Ю. Присяжнюк, В. Радкевич, Т. Руденко, Н. Стефанова, Л.Шкеріна); розвиток професійної компетентності педагогів у системі методичної роботи на рівні навчального закладу (Т. Кочарян, М. Кравцов, В.Олійник, В. Пікельна, М. Поташник, Н. Самойленко, Л. Сушенцева, Т.Сущенко, О. Юртаєва); проблема роботи регіональних науково (навчально)-методичних центрів (С. Батишев, А. Нікуліна, Н. Самойленко, Е. Соф'янци, Л.Сушенцева, В. Олійник, Л. Шевчук, О. Юртаєва та інші).

**Метою** статті є теоретичний аналіз визначення сутності та змісту поняття «компетентність», «компетентність педагога», «методична компетентність викладача спеціальних дисциплін», аналіз проблеми розвитку методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін у психологічній і педагогічній літературі.

**Виклад основного матеріалу.** Упродовж останніх десятиліть у дидактичній літературі стали широко вживаними терміни „компетентність” і „компетенція”. Над визначенням та розмежуванням цих понять працюють вчені різних галузей знань (психологи, педагоги, лінгвісти та інші), а також, на більш узагальненому рівні, міжнародні організації сфери освіти. Важливе значення з даного питання мають наукові праці, в яких висвітлюються питання впровадження компетентнісного підходу в професійній освіті. Передусім, це роботи В. Адольфа, Н. Бібік, А. Вербицького, Е. Зеєра, І.О. Зимньої, Н. Ничкало, В. Радкевич, В. Свистун, Л. Тархан, А. Хуторського, В.Ягупова та ін., в яких обґрунтовується проблема розвитку професійної компетентності педагогів.

Поняття «компетентнісна освіта» як досягнення певного освітнього результату учнями з'явилася у 60-х роках минулого століття у США, Великобританії, Німеччині. Поняття «компетентність» у психолого-педагогічній літературі отримало широке розповсюдження на початку 1970-х років у західній літературі, наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. була спроба визначити компетентності як певний освітній результат у вітчизняній літературі, тоді і зароджується спеціальний напрям — компетентністний підхід до освіти.

Як провідну думку можна навести таке висловлювання: “компетентністний підхід висуває на перше місце не поінформованість учня, а уміння вирішувати проблеми...” [4, с. 10]. Суттєвим є те, що проблема компетентнісного підходу щодо розкриття змісту педагогічної діяльності педагога поступово стало аксіомою: “Якщо ми говоримо про компетентністний підхід щодо учня, то ми маємо говорити і про компетентністний підхід щодо вчителя. В цій логіці можна прийти до висновку про те, що в професійних характеристиках учителя мають



з'являтися нові складові. Вчитель стає і організатором, і консультантом, і тьютором тощо» [30, с. 49].

Для виявлення рівня співвіднесеності термінів «компетенція й компетентність», які часто вживаються в сучасній науковій літературі, розглянемо специфіку кожного з них окремо.

У тлумачному словнику В. Даля поняття «компетентний» тлумачиться як такий, що може, має право судити про щось, визнаний.[11].

Компетентний – який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий [9]. Компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність [6].

Словник іншомовних слів трактує таким чином це поняття: «компетентний» (від латинської *competens* – належний, відповідаючий, здібний) – 1) досвідчений у певній галузі, якомусь питанні; 2) повноважний, повноправний у розв'язанні якоїсь справи; «компетенція» (від латинської *competentia* від *competo* – добиватися, відповідати, підходити, прагнути) – як коло питань, у яких хто-небудь добре знається [31, с.34].

У Новому тлумачному словнику української мови «компетентний» розуміється так: «1. Який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий...» [23, с. 874].

Викладемо інші тлумачення поняття «компетентність»: 1) володіння компетенцією; 2) володіння знаннями, що дозволяє судити про що-небудь. Компетенція – це сукупність повноважень, які має певний орган чи посадова особа, визначені Конституціями, законами, статутами і виданими на їх виконання актами держави [2, с. 2].

Таким чином, на основі узагальнення сутності поняття «компетентність», викладеного у довідковій літературі, можна характеризувати її таким чином: той хто «добре знає», «здібний», «тямущий», «обізнаний», «поінформований», «авторитетний», «визнаний», «вповноважений», «повноправний», «кваліфікований», «досвідчений». Сама компетентність – це зона повноважень особи, коло питань, яких вона володіє правом прийняття рішень.

Аналізуючи наукові підходи, Дж. Равен [29] компетентність характеризує як сукупність знань, умінь і задатків, які проявляються в особисто значимій для суб'єкта діяльності. Найбільш важливу роль при визначенні компетентності він відводить цінності діяльності для суб'єкта. Для її оцінки передбачається вимір цінності діяльності й лише потім – сукупності внутрішніх засобів, за допомогою яких суб'єкт досягає певного результату. Науковець виокремлює 39 складових компетентності, оперуючи для їх визначення такими поняттями, як готовність, здатність, тенденція, схильність. Зокрема, до цього переліку входять: тенденція контролювати

свою діяльність; готовність і здатність самостійно навчатися; впевненість у собі; критичне мислення; готовність вирішувати складні питання; готовність використовувати інновації для досягнення мети; наполегливість; персональна відповідальність; здатність слухати інших і брати до уваги почуте; здатність розв'язувати конфлікти тощо [28, с. 281–296].

Цікавим є погляд науковців, які співвідносять термін компетенція з терміном готовність і, відмічаючи системний характер професійної готовності до педагогічної діяльності як інтегрованого особистісного новоутворення, виділяють у ньому довготривалу і ситуативну підсистему. При цьому довготривала, або особистісна підсистема трактується як категорія теорії особистості, а ситуативна – як категорія теорії діяльності [16, с.59].

Р. Квасніца вважає, що структура компетентності вчителя складається з двох комплексів-підструктур: комплекс практично-моральних знань, досвіду та вмінь (I) і комплексу технологічно-аналітичних умінь та навичок (II). Відповідно, до першого комплексу включено здебільшого аксіологічні знання, досвід і вміння, які є необхідними для розуміння картини світу, оточення, себе. Унаслідок цього забезпечується міжособистісне порозуміння, налагоджується діалог і взаємодія. Перший комплекс підлягає диференціюванню на комунікативні, інтерпретаційні і моральні компетентності. Щодо другого комплексу, то він охоплює вміння аналізувати, порівнювати, транслювати, трансформувати, досягаючи очікуваної мети та цілей. Другий комплекс вирізняється такими групами компетентностей: постуляційні, методичні і реалізаційні [24, с. 6–9].

Деякі вчені узагальнили декілька підходів до визначення понять «компетенція» та «компетентність»:

- обидва терміни вживаються як синоніми (Т. Гудкова, С. Дружилова, Е.Зеєр, А. Миролубов та ін.) [6, с. 32–33];
- компетенції вважають складниками компетентності (К. Махмурян, І. Перестороніна, В. Софронова та ін.) [26, с. 177 – 181.];
- компетентність – здатність до діяльності, а компетенція – коло повноважень певної особи (С. Шишов, В. Кальней). [34, с. 21].

Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові, уміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові уявлення, опори, або опорні знання. Компетентності, на думку експертів Ради Європи, передбачають:

- спроможність особистості сприймати і відповідати на індивідуальні та соціальні потреби;
- комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок.

Таке визначення поняття «компетентність» певним чином збігається з положеннями, що висловлюють українські вчені. Науковці (В. Байденко, О. Волобуєва, І. Зимня, Г. Несен, Н. Ничкало, О. Овчарук, Г. Попова, Л. Сохань, Ю. Татур, І. Єрмакова) визначають його як виражену здатність фахівця застосовувати знання, уміння та навички і виявляти певні соціально-особистісні якості в процесі професійної діяльності [7, с. 14–20]. Н. Авдеева розглядає компетентності як своєрідні індикатори, які характеризують готовність особистості до життя в суспільстві [1, с. 34–39]. Більш точно, на нашу думку, сутність категорії “компетентність” визначено В. Ягуповим та В. Свистун, які розглядають це поняття як підготовленість до певної професійної діяльності і наявність професійно важливих якостей фахівця, що сприяють цій діяльності. За їх розумінням, компетентність виявляється в діяльності та не може обмежуватися лише певними знаннями, уміннями і навичками [35, с. 3–8].

Вважаємо найбільш точним таке трактування «компетентність» – міра відповідності знань, умінь і досвіду осіб певного соціально-фахового статусу реальному рівню складності виконуваних ними завдань і розв’язуваних проблем. На відміну від терміну “кваліфікація”, включає, крім суто професійних знань і умінь, що характеризують кваліфікацію, такі аспекти, як ініціатива, співробітництво, здатність до роботи в групі, комунікативні здібності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати і використовувати інформацію.

Аналіз поглядів науковців щодо визначення сутності поняття „компетентність” дає підстави констатувати: попри певну неузгодженість думок вчених стосовно цієї проблеми, динаміка її опрацювання свідчить про високий рівень її актуальності для сучасної освіти.

Поняття компетентності пов’язується з певною галуззю діяльності, у даному випадку – педагогічною. Н. Кузьміна використовує поняття «педагогічно-професійна компетентність». На її думку, це здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, в засоби формування особистості учня з урахуванням тих обмежень і умов, яким повинен відповідати навчально-виховний процес [20, с. 89–90].

Введення поняття «професійна компетентність» обумовлена широтою його змісту, інтеграційною характеристикою, яка об’єднує такі поняття як «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здатності» тощо.

На думку Р. Гуревича, професійна компетентність педагога – це система знань, умінь, навичок, рис творчої діяльності, світоглядних і поведінкових якостей особистості викладача, зумовлених вимогами суспільства до нового [9, с. 21].

Ми приєднуємося до думки В. Введенського, який під “професійною компетентністю педагога” розуміє здатність педагога ефективно

здійснювати професійну діяльність: швидко оволодівати сучасними способами діяльності та успішно виконувати професійні обов'язки. Він зазначає, що професійна компетентність не зводиться лише до набору знань і вмінь, а визначає необхідність їх ефективного застосування в реальній освітній практиці [5, с. 51-55.].

На думку В. Стрельникова, під професійною компетентністю вчителя слід розуміти глибоке знання педагогом навчально-виховного процесу, сучасних проблем педагогіки, психології та предмета викладання, а також уміння застосовувати ці знання у своїй повсякденній практичній роботі [32]. А. Маркова визначає професійну компетентність педагога як його здатність і готовність виконувати професійну діяльність з врахуванням процесуальних і результативних показників його діяльності. До таких показників вона відносить: педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, результативні показники (навчання, виховання). [21, с. 82-88]. Зрозуміло, що професійна компетентність викладача спеціальних дисциплін пов'язана з освітньою діяльністю [21, с. 82-88].

Низка досліджень присвячена безпосередньо проблемам формування або розвитку методичної компетентності педагогічних працівників, зокрема викладачів вищої, загальноосвітньої, професійної школи та в післядипломній освіті, яка є складовою професійної компетентності, що входить у структуру професійної майстерності. Так, основними принципами формування методичної компетентності педагогів у післядипломній освіті Т. М. Гуцина [10] визначає:

1. – принцип інтегративності методичної домінанти формування методичної компетентності педагогів;
  - принцип переходу від стихійних механізмів формування методичної компетентності в процесі підвищення кваліфікації до свідомо керованого процесу;
  - принцип педагогічної оцінки, самооцінки та само рефлексії в процесі формування методичної компетентності педагогів;
  - принцип забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку методичної компетентності;
  - принцип фасилітації тощо [10, с. 8].

Присяжнюк Ю. С., досліджуючи проблему розвитку методичної компетентності викладачів дисциплін гуманітарного циклу ВНЗ, визначає концептуальну модель, стрижнем якої є ідея актуалізації та реалізації суб'єктної суті процесу розвитку їхньої методичної компетентності, створення умов для самореалізації та саморозвитку викладачів, переходу процесу розвитку в саморозвиток [27, с. 9].

У дисертаційному дослідженні О. Л. Зубкова розвиток методичної компетентності учителів загальноосвітньої школи розглядається в умовах

модернізації освіти. Автор доводить, що досягти високого рівня методичної компетентності учителі зможуть у результаті актуалізації професійної мобільності та систематичного узагальнення колегіально-методичного досвіду, який спирається на індивідуально-вітагенний досвід учителя [15].

Н. Кузьміна розглядає методичну компетентність як володіння різними методами навчання, знання дидактичних методів, прийомів і вміння застосовувати їх у процесі навчання, знання психологічних механізмів засвоєння знань і вмінь у процесі навчання [19, с. 94].

Для уточнення сутності поняття «методична компетентність» ми, насамперед, опрацювали низку словників, розтлумачуючи поняття «методичний». Отже, «методичний» – це той, що: 1) стосується методики; 2) здійснюється за певним планом; дуже послідовний, систематичний; 3) порядний, правильний, ґрунтовний, поступовий; 4) належить методисту. [11, 33].

Як показує аналіз різних трактовок дефініції «методична компетентність», а також її окремих видів, багато дослідників пов'язують методичну компетентність з певними властивостями, здатностями особистості та готовністю реалізовувати ці здатності в професійній педагогічній діяльності, наявністю знань, отриманих під час навчання і виховання. При цьому важливою характеристикою методичної компетентності уявляється певний досвід педагогічного працівника, тому що в процесі набуття такого досвіду педагог самонавчається і самовдосконалюється, розвиває професійно важливі якості, які необхідні для становлення його методичної компетентності.

Для нас цікава праця Т. Кочаряна, який розглядає проблему розвитку методичної компетентності викладача ПТНЗ в контексті його педагогічної діяльності. На думку автора, з якою ми погоджуємося, методична компетентність викладача проявляється в основних видах діяльності (методична робота), які створюють два взаємопов'язані і взаємообумовлені напрями: навчально-методичний і науково-методичний. Говорячи про структурні компоненти методичної компетентності викладача, Т.Е. Кочарян звертає увагу на педагогічну направленість діяльності суб'єкта, методичну культуру і здатності. Зміст методичної компетентності викладача, на переконання Т. Кочаряна, становлять професійні знання, професійні вміння й особистісні якості. У свою чергу вони залежать від наявності в педагога дидактичних, організаційно-аналітичних і особистісних здатностей [18].

**Висновки.** Отже, проаналізувавши всі визначення, які використовуються в педагогічних наукових колах, ми зробили спробу окреслити зміст поняття «методична компетентність» як системи психологічних, педагогічних і предметних знань, професійно-методичних

умінь і навичок викладачів спеціальних дисциплін, які базуються на практичній підготовці та реалізують особистісно-професійний потенціал у процесі педагогічної діяльності. Також з'ясували, що методична компетентність є обов'язковою компонентою професійно-педагогічної компетентності педагогів, зміст якої складають володіння різними методами навчання, методичними прийомами, підвищення рівня загальнодидактичної та методичної підготовленості педагога до організації навчально-виховної діяльності, обміну досвідом членами педагогічних колективів, пропаганда перспективного педагогічного досвіду тощо. Вона покликана задовольняти потреби розвитку як окремих фахівців, так і педагогічного колективу у підвищенні фахового рівня в системі методичної роботи.

Таким чином, методична компетентність – це процес актуалізації своїх можливостей, це розвиток розумових здатностей засобами інтелектуальних занять у процесі професійної діяльності, яка проявляється у науково-методичній і навчально-методичній діяльності педагога, це оволодіння знаннями методологічних і теоретичних основ методики навчання різних предметів, концептуальних основ структури і змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), уміння застосувати знання в педагогічній і громадській діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції.

Розвинена методична компетентність дасть змогу викладачу спеціальних дисциплін, зокрема гірничого профілю, аналізувати, застосовувати новітні засоби й технології під час навчання учнів теоретичним і практичним знанням технології виробництва гірничої галузі, здійснювати само рефлексію власної методики викладання, вдосконалювати свій індивідуальний методичний стиль.

Відповідно до зазначеної мети **перспективами подальших наукових досліджень** вбачається аналіз проблем та педагогічних умов розвитку методичної компетентності викладачів професійно-теоретичної підготовки ПТНЗ гірничого профілю, що впливає на якість підготовки кваліфікованого конкурентоспроможного робітника для галузі виробництва.

### *Література*

1. Авдеева, Н. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / Н. Авдеева // Педагогика. – 2003. – №5. – С. 34–39
2. Агафонова М.Ю. Азрилиян А.Н. и др.. Большой энциклопедический словарь. – М.: Правовая культура, 1994. – 525 с.
3. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: [монография] / В.А. Адольф; Краснояр. гос. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 1998. – 310 с.;

4. Болотов В.А., Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Суриков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
5. Введенський В.Н. Моделювання професійної компетентності педагога // Педагогіка. - 2003.— № 10. - С. 51-55.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
7. Волобуєва О. Ф. Розвиток іншомовних здібностей як основа формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників / О. Ф. Волобуєва // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наукових праць. Серія “Психологія”, №12. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – №3(27). – С. 233–240.;
8. Волощук А. М. Формування методичної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти» / А. М. Волощук. – Житомир, 2012. – 20 с.
9. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання у професійно-технічних навчальних закладах : [монографія] / Роман Семенович Гуревич. – Вінниця : Вінниця, 2008. – 410 с.
10. Гущина Т. Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : специальность 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» / Т. Н. Гущина. – Ярославль, 2001. – 20 с.
11. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка в 4 т. / В. И. Даль. – Т. 3 – М. : ТЕРРА, 1995. – 470 с.;
12. Дружилова С.А. Этапы формирования профессиональной компетентности // Непрерывное образование как условие развития творческой личности: Сб. мат. Фестиваля педагогического творчества, 28–29 августа 2000 г. – Новокузнецк: ИПК, 2001. – С. 32 – 36., с. 32–33
13. Життєва компетентність особистості : науково-методичний посібник / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.; Овчарук, О. Ключові компетентності: європейське бачення / О. Овчарук // Управління освітою. – 2003. – №15–16. – С. 6–9.;
14. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – №11. – С. 14–20.
15. Зубков А. Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Зубков Александр Леонидович. – Челябинск, 2007. – 169 с.
16. Колесников А.К. Профессиональная компетенция и компетентность / А.К. Колесников, А.И. Санникова, К.Э. Безукладников // Педагогическое образование и наука. – 2009. - №6. – С. 57-61.
17. Концепція педагогічної освіти // Інформ. зб. М-ва освіти України. – 1999. – № 8. – С. 9–23.
18. Кочарян Т. Э. Развитие методической компетентности преподавателя среднего профессионального учебного заведения в условиях последипломного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кочарян Тигран Эдуардович. – Ставрополь, 2004. – 179 с.

19. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
20. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.
21. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. - № 8
22. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. 1995. - № 6 – С. 65-67
23. Новий тлумачний словник української мови: У 3-х т. / Укл.: Яременко В., Сліпущко О. – К.: Аконіт, 2006. – Т. 1. – 926 с.
24. Овчарук, О. Ключові компетентності: європейське бачення / О. Овчарук // Управління освітою. – 2003. – №15–16. – С. 6–9.
25. Овчарук, О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.;
26. Пересторонина И.Л. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении второго иностранного языка // Научное исследование и российское образование: идеи и ценности 21 века. Материалы 6-й междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей 3–4 апреля 2003 года / Сост. Н.В. Фанькина. – М.: АПК и ПРО, 2003. – С. 177 – 181
27. Присяжнюк Ю. С. Розвиток методичної компетентності викладачів дисциплін гуманітарного циклу у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Присяжнюк Юлія Сергіївна. – К., 2010. – 277 с.
28. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : [пер. с англ.] / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
29. Равен Дж. Педагогическое тестирование / Дж.Равен. – М.: Когито-центр, 1999.
30. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара / Под ред. А.В. Великановой. – Самара: Изд-во Профи, 2001. – 60 с.
31. Современный словарь иностранных слов. – С-П.: Комета, 1994. – 740 с.
32. Стрельников В.Ю. Розвиток професійної компетентності вчителів у закладах післядипломної освіти: Дис. Канд.. пед.. наук: 13.00.01 / Укр. Інс-т підв. квал. пед. кадрів освіти. К. – 1990. – 223 с.
33. Сучасний тлумачний словник української мови [уклад. Л. П. Олексієнко, О. Л. Шумейло]. – К. : Кобза, 2002. – 544 с.
34. Шишов С. Понятие компетенции в контексте качества образования // Дайджест педагогічних ідей та технологій. Школа-парк. – 2002. – №3. – С. 20–21., с. 21
35. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наук. зап. Нац. ун-ту «Києво-Могилянська академія». – 2007. – Том 71 : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 3–8.



**Козубцов І.**

*провідний науковий співробітник Наукового центру зв'язку і інформатизації Військового інституту телекомунікацій та інформатизації Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут», кандидат технічних наук*

УДК 377. + 378.1/2

**НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ОЦІНКА АДЕКВАТНОСТІ  
КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОЇ МОДЕЛІ ФІЛОСОФІЇ  
ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ВЧЕНИХ**

*Надано комплексну оцінку концептуальної філософської компетентної моделі підготовки аспірантів при вищих навчальних закладах та наукових установах. Вона адекватна до сучасної інтегрованої системи освіти України в контексті Болонського процесу. Практична реалізація покладається на зацікавлені компетентні органи України.*

*Ключові слова:* система освіти України, компетентна модель, оцінка адекватності, вчені, філософія освіти, наука, підготовка, аспірант.

**Козубцов И.**

*ведущий научный сотрудник Научного центра связи и информатизации Военного института телекоммуникаций и информатизации Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», кандидат технических наук*

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА АДЕКВАТНОСТИ  
КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОЙ МОДЕЛИ ФИЛОСОФИИ  
ОБРАЗОВАНИЕ БУДУЩИХ УЧЕНЫХ**

*Предоставлена комплексная оценка концептуальной философской компетентной модели подготовки аспирантов при высших учебных заведениях и научных учреждениях. Она адекватна к современной интегрированной системе образования Украины в контексте Болонского процесса. Практическая реализация полагается на заинтересованные компетентные органы Украины.*

*Ключевые слова:* система образования Украины, компетентная модель, оценка адекватности, ученые, философия образования, наука, подготовка, аспирант.

**Kozubtsov I.**

*the leading scientific employee of the Centre of science of communication and information of Military institute of telecommunications and information of National technical university of Ukraine «the Kiev polytechnical institute», a Cand.Tech.Sci.*

---

## SCIENTIFICALLY-PEDAGOGICAL ESTIMATION OF ADEQUACY OF CONCEPTUAL COMPETENT MODEL OF PHILOSOPHY IS EDUCATION OF FUTURE SCIENTISTS

*The complex estimation of conceptual philosophical competent model of preparation of graduate students is given at higher educational establishments and scientific establishments. It is adequate to the modern computer-integrated system of formation of Ukraine in the context of Bolonskogo of process. Practical realization depends upon the interested competent organs of Ukraine.*

**Keywords:** *system of formation of Ukraine, competent model, estimation of adequacy, scientists, philosophy of education, science, preparation, graduate student.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Аспірантура і докторантура є формами підготовки науково-педагогічних та наукових кадрів (НПН і НК) вищої кваліфікації [1]. Ідеологія Болонського процесу змушує вищу школу переглянути „філософію освіти” вчених (шифр спеціальності 09.00.09) та власне засоби досягнення націленої і кінцевої мети реалізації євроінтеграції. В ролі засобів виступає з педагогічної галузі наукова спеціальність „теорія та методика професійної освіти (шифр 13.00.04). В цілому реалізація євроінтеграції в контексті Болонського процесу створився міждисциплінарний напрямок, який ні теоретично, ні практично неможливо роз'єднувати, інакше це призводить до руйнуації як дисертаційної концепції, так і, власне, системи освіти. Втрачається системна цілісність, без якої унеможлиблюється адекватна підготовка фахівців найвищої кваліфікації, які є стратегічним ресурсом будь-якої держави.

Автор дисертаційного дослідження [2] на наукових конгресних заходах доповідав про актуальні і адекватні рішення наукової проблеми підвищення якісної підготовки НК НПН в аспірантурі, (ад'юнктурі), докторантурі в рамці запропонованої освітньої науково-педагогічної моделі [3, 4]. Без сумніву, що від гармонійної освітньої системи залежатиме формування сучасного Українського суспільства.

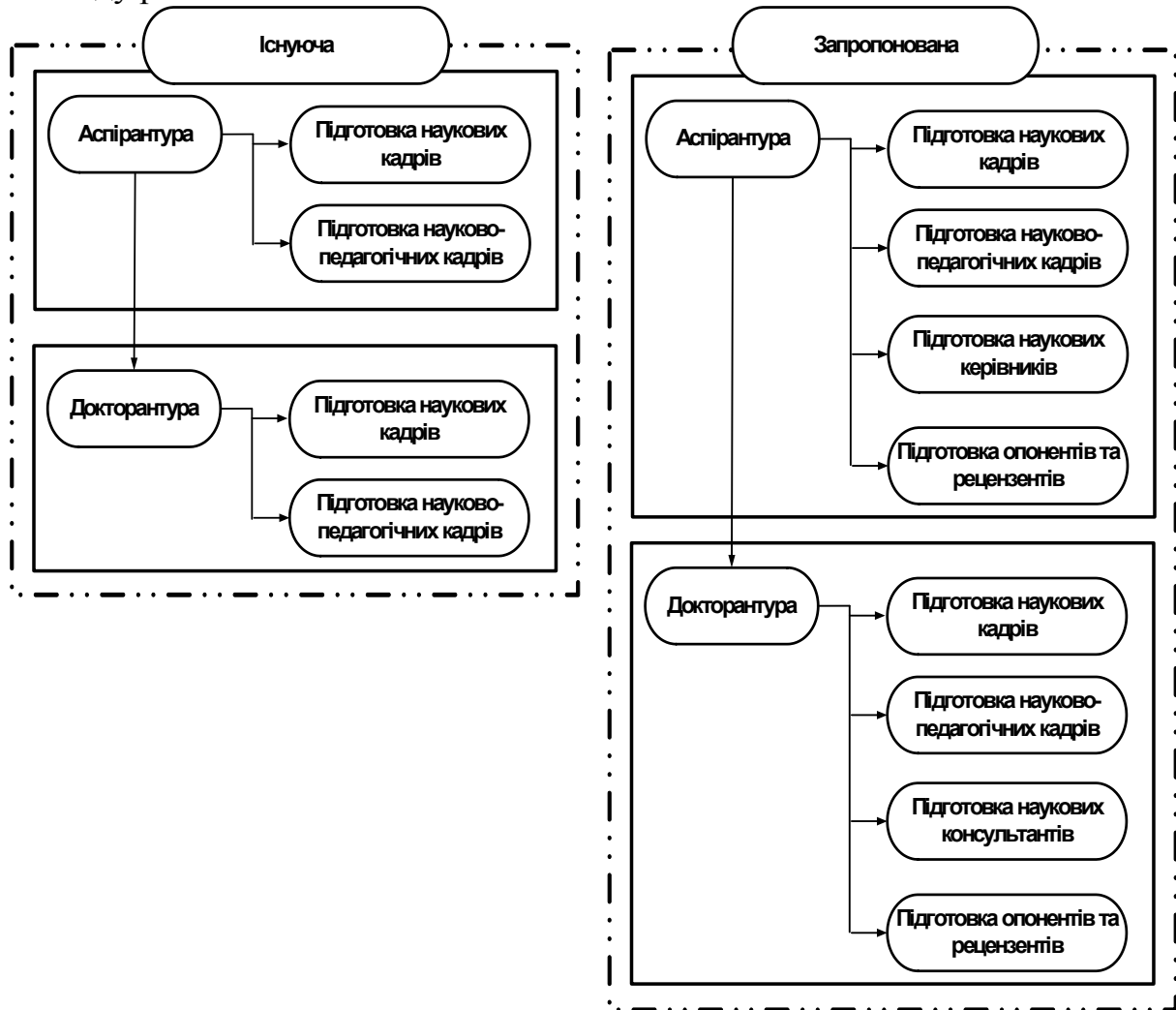
**Аналіз останніх досліджень і публікацій за проблемою.** Із запровадженням компетентного підходу змінилася ідеологія підготовки студентів (курсантів), проте не відбулося якісної зміни в підготовці самих педагогів вищої школи. Аналіз Інтернет-простору за групою ключових слів на предмет публікацій, пов'язаних з питанням компетентної підготовки аспірантів, з великою достовірністю констатує факт не опрацьованості цієї теми. До останніх титанічних робіт слід віднести колективну монографію [5].

**Формулювання цілей статті.** Метою статі є висвітлення основного результату дисертаційного дослідження з спеціальності „теорія та методика професійної освіти в галузі педагогічних наук, а саме науково-

педагогічна оцінка адекватності концептуальної компетентної моделі філософії освіти вчених.

**Результат дослідження.** Для наочності порівняння існуючої [1] та запропонованої концептуальної моделі системи підготовки [3, 4] наведено їх схематично на рис. 1. Нова модель концептуально змінилася шляхом доповненням додатково підсистемою підготовки наукових керівників при аспірантурі та консультантів при докторантурі [6, 7]. Одночасно організуються курси підготовки офіційних опонентів та експертів наукової та науково-технічної експертизи [8]. Від цього рішення істотно позитивно зміниться модель наукового керівництва підготовкою НП НПП, а отже, ми отримаємо позитивний соціально-економічний ефект.

Принципово зміниться модель змісту освітньо-професійної програми (ОПП) підготовки аспірантів, ад'юнктів, докторантів та здобувачів [9]. Для порівняння ОПП, структурну схему рис. 1 деталізуємо для наочності до вигляду рис. 2.



**Рис. 1. Порівняльні відмінності схем існуючої та запропонованої системи підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів**

Державний нормативний документ [1] зобов'язує аспірантів до: 1) оволодіння знаннями, практичними навиками, професійною майстерністю, підвищенням загального культурного рівня; 2) оволодінню методологією проведення наукових досліджень. Однак мета навчання з невідомих причин не в повній мірі досягається. Поясненням цьому є відсутність системної загальнодержавної компетентної моделі підготовки майбутніх НП НПК, а отже, вона повністю віддана на розсуд вищим навчальним закладам та науковим установам. Вцілому це дуже добре, однак періодичне цілеспрямовання ВАК України, а з недавнього часу ДАК України намагається втручатися з формальної позиції, привносячи парадоксальні елементи, які ми розглянули в публікації [10].

Єдиним системним рішенням наукової проблеми, а отже, і досягнення мети навчання 1) і 2) можливо лише з впровадженням нової ОПП в моделі підготовки аспірантів [1], яка адекватно реалізує системну єдність науки та освіти.

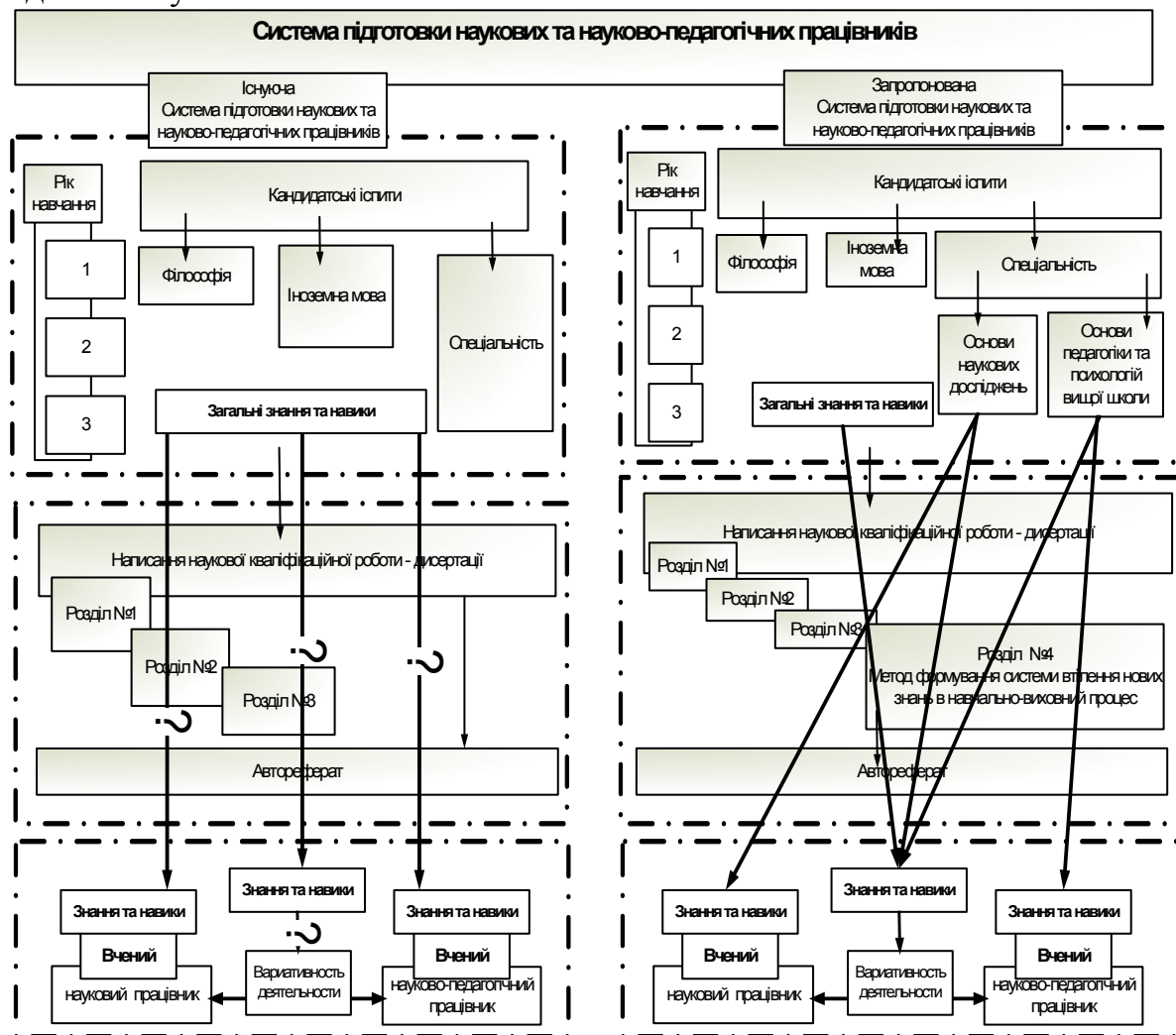


Рис. 2. Порівняльні концепції моделей підготовки НП НПП

Підсистема засобів діагностування якості (ЗДЯ) атестації обов'язково реалізовується у вигляді екзаменаційно-залікової звітності. В результаті оцінки адекватності об'єктивності діагностування сформованості професійної компетентності [11], прийнято рішення на кардинальну зміну чисельності, моделі та зміст кандидатських іспитів в підсистемі ЗДЯ. Результати оцінки представлені в роботі [11]. Змінивши форму діагностування компетенції з профільних дисциплін „Основ наукових досліджень” і „Основ педагогіки і психології вищої школи”, ми підвищимо об'єктивність оцінки здібностей випускника аспірантури. Одночасно екзаменаційна комісія з приймання цих екзаменів наділяються повноваженнями щодо клопотання або надання рекомендацій по майбутньому призначенню на посади відповідно до їх здібностей, хисту, оскільки тільки вона в рамках ЗДЯ діагностує компетентність випускника [12].

Подальші практичні дослідження в рамках концепції [2] встановили необхідність доповнити зміст моделі типової програми підготовки аспірантів [3, 4] в курсі кандидатської дисципліни „Філософія” розширений курс за напрямом „філософія науки” за обраним напрямом дисертаційного дослідження здобувача вченого ступеня. Це необхідно: по-перше для створення історичного напрямку наслідування розвитку обраного напрямку дослідження; по-друге сприятиме здобувачеві скласти квінтесенцію аналізу опрацьованості досліджуваної теми дисертаційної роботи, виключивши надмірні повторення, плагіат; по-третє зросте філософське значенні освіти як мислителя.

Згідно до перспективної компетентної моделі підготовки аспірантів практичне формування міждисциплінарної науково-педагогічної компетенції [2] передбачено підчас планової науково-педагогічної практики [13]. Практика плідно позитивно сприятиме набуттю професійної майстерності за двома головними напрямками згідно наукової та науково-технічної діяльності: професійно в майбутньому виконувати функціональні посадові обов'язки з наукової або науково-педагогічної діяльності. Отже запровадження цілеспрямованої підготовки за цими напрямками забезпечать сформувані здобувача у майбутньому спроможного до варіативних видів діяльності. Отже, цей системний підхід, очевидно, спростує існуючий варіативний парадокс [14]. Орієнтовний розподіл навчального часу за науково-педагогічною практикою та роками навчання представлено в таблиці. Розподіл доречно корегувати (див.табл.).

Процес формування наукової та педагогічної складових загальної міждисциплінарної науково-педагогічної компетенції наочно представлено в роботі [13]. На відміну від існуючої в запропонованій системі підготовки нахил зроблено на перший рік навчання з метою формування методології

науково-дослідних пошуків. Ось чому це можна пояснити, що більшість здобувачів не своєчасно розпочинають проводити науково-дослідний пошук.

*Таблиця*

**Розподіл навчального часу**

№ п/п	Найменування дисципліни	Всього годин навчальних занять	В тому числі за роками підготовки			Звітність висновок
			1 рік	2 рік	3 рік	
1.	Педагогічна практика	50	25	20	5	кафедри
2.	Наукова практика	50	25	5	20	лабораторії
3.	Всього годин	100	50	25	25	

Цікавим на наш погляд є досвід авторів [15]. Він полягає в конструюванні процесу написання дисертаційної роботи подібного до алгоритму відкриття науково-дослідної роботи (НДР). Хід виконання етапів НДР співпадає з логічними етапами дисертаційного дослідження, однак від нашого запропонованого рішення системно підвищиться соціально-економічний ефект. Він полягає в тому, що ще в процесі навчання в аспірантурі (ад'юнктурі) здобувач отримує знання про хід виконання етапів НДР. Особистий досвід роботи в лабораторії міждисциплінарних досліджень констатував факт існування прогалин у молодих випускників магістратури та аспірантури (ад'юнктури) про порядок відкриття НДР.

Рівень знань здобувачів слід оцінювати як по чотирибальній системі [1], так і по модульно-рейтинговій системі [16].

Заключним етапом в підсистемі ОПП є етап написання здобувачем кваліфікаційної роботи у вигляді дисертації. Нами запропоновано створити в композиційній моделі розділ „Методика формування нових знань і застосування їх в навчальному процесі” [17]. Вона розкриває об'єм наукового результату, рекомендованого в навчальний процес [17]. Така структура дисертації відобразить систему втілення та отримання нових знань в навчальному процесі. Отже, в основу її закладається мета – формування цілісної динамічної наукової картини світу знань у вигляді фрагменту нових знань, отриманих дисертантом в рамках фракталу наукової системи України.

Проблемним досі залишається питання зобов'язання наукових консультантів та наукових керівників в юридично незахищеному правовому полі [1]. Поясненням цьому є відсутність юридичного засвідчення статусу наукового консультанта, наукового керівника та

наукових шкіл. Цікавим є з погляду системи передовий досвід організації в суспільній науковій організації вчених (Міжнародній асоціації вчених, викладачів і спеціалістів) «Российской академии естествознания» [18] і визнання керівників наукових шкіл [19].

**Висновки.** Можна зробити наступні нові висновки: з моменту впровадження у систему вищої освіти України принципів Болонської хартії запропонована нами компетентна модель підготовки аспірантів є актуальною для сучасного науково-педагогічного розвитку; застосування міждисциплінарного підходу до підбору змісту ОПП, яка сприятиме формуванню нового покоління дослідників з міждисциплінарною науково-педагогічною компетенцією у відповідності до євроінтеграції [20]; компетентна модель підготовки аспірантів формує готовність їх до одночасної всіх видів наукової та науково-технічної діяльності, тобто спроможних до варіативності без додаткового перепрофілювання, а отже вирішує проблеми [14].

Отже, досі є актуальним і не вирішеним питанням юридичне закріплення навчання або підготовка наукових керівників та консультантів. В існуючій концепції цьому питанню не приділено значної уваги. Проте слід зазначити, що ця проблема широко обговорюється на рівні вищого навчального закладу. Про це свідчить існування, наприклад, розроблений відділом організації науково-дослідної роботи проект Положення про наукового керівника (консультанта) докторантури та ад'юнктури [21]. Положення розроблено відповідно до Законів України “Про вищу освіту”, “Про наукову і науково-технічну діяльність”, “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні”, Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів [1] та інших нормативно-правових актів України у галузі освіти і науки.

Як бачимо з [21, 22] хоча і чітко прописані обов'язки наукових керівників та консультантів та визначено порядок допуску їх до керівництва, консультування, однак не визначено єдиного порядку підготовки самих наукових керівників та консультантів. Запропоноване нами рішення є очевидно необхідним.

Запропонована концептуальна освітня модель ґрунтується на логіці і не суперечить моделі підготовки НК і НПК.

**Соціально-економічна оцінка.** Запропонована нова компетентна модель підготовки аспірантів, ад'юнктів, здобувачів сприяє: підвищенню культурного рівня осіб; покращенню рівня праці; підвищенню рівня освіти; збільшенню середньої тривалості життя і вільного часу.

**Перспективи подальших досліджень у даному напрямку.** Розробка детальної компетентної моделі підготовки аспірантів, ад'юнктів, здобувачів.

*Література*

1. Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів Постанова Кабінету Міністрів України від 1 березня 1999 р. №309.
2. Козубцов І.М. Філософія формування міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності вчених // Наука и образование : сб. тр. Международный научно-методический семинар, (13 – 20 декабря 2011 г., ОАЭ г. Дубаи) – Хмельницкий: Хмельницкий национальный университет, 2011. – С. 120 – 122. – ISBN 978-966-330-133-4.
3. Козубцов І.М. Освітня науково-педагогічна модель формування сучасного інформаційного суспільства // 15-й Ювілейний Міжнародний молодіжний форум «Радиоэлектроника и молодежь в XXI веке»: Зб. матеріалів форуму Ч.6., (18 – 20 квітня 2011 р.) – Харків.: ХНУРЕ, 2011. – С. 198 – 199.
4. Козубцов И.Н. Образовательная модель подготовки педагога-ученого в неразрывном контексте науки и образовании. / И.Н. Козубцов, Л.С. Козубцова, Н.К. Козубцов // Наука и образование: Сборник трудов студентов и молодых ученых IX региональной научной конференции / Беловский институт (филиал) государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования “Кемеровский государственный университет”. Ч1. – Белові: БИФ КемГУ. 2011. – с.144 – 148. – ISBN 978-5-8353-1130-9.
5. Бедный Б.И., Миронос А.А. Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры: Монография. [Б.И. Бедный, А.А. Миронос]. – Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 2008. – 219 с.
6. Козубцов І. Філософський аспект освітньої системи підготовки наукових керівників. / І.М. Козубцов С.С. Штаненко // Науково-практичний журнал. Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони. Національний університет оборони України. 2011. – №1-2 (10-11) – С. 56 – 61.
7. Козубцов И.Н. Система подготовки молодых научных руководителей и консультантов // Современные информационные технологии и ИТ-образование [Электронный ресурс] / Сборник научных трудов VI Международной научно-практической конференции. / под ред. В.А. Сухомлина. – Москва: МГУ, 2011. – Т. 1. – С.71 – 74. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – ISBN 978-5-9556-0128-1. [Электронный ресурс] Труды – Режим доступа: <http://conf.it-edu.ru/conference/2011/works>.
8. Козубцов И.Н. Система подготовки экспертов (официальных оппонентов) научной и научно-технической деятельности / И.Н. Козубцов, Н.Н.Радченко, Ю.Л. Заика // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики [Текст]: Сборник докладов VIII-й Международной научной конференции (Липецк, 24 декабря 2011 г.). / Отв. ред. А.В. Горбенко. – Липецк: Издательский центр «Гравис», 2012. – 126 – 128 с.
9. Козубцов І.М. Зміст типової програми підготовки вчених крізь призму міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності Болонського процесу // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. – Суми: Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка, 2011. – №6 – 7 (16 – 17). – С.203 – 210.
10. Козубцов И.Н. Философия решения проблемы парадокса с технической точки зрения [Электронный ресурс] / И.Н. Козубцов, Л.Ф. Мараховский //



- Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2013. – №2Sm. – Режим доступа URL: [www.es.rae.ru/mino/160-1247](http://www.es.rae.ru/mino/160-1247) (дата обращения: 01.03.2013).
11. Козубцов І.М. Оцінка адекватності моделі змісту кандидатських іспитів // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка] – Вип. LVIII. – Ч. II Слов'янськ: СДПУ, 2011. – С. 44 – 53.
  12. Козубцов І.М. Атестація міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності вчених у формі кандидатських іспитів в рамках Болонського процесу. // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка] – Вип. LIX. – Ч. II Слов'янськ: СДПУ, 2012. – С. 3 – 9. [Електронний ресурс] І.М. Козубцов. – Режим доступа URL: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Gnvp/2012\\_59\\_2/1.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gnvp/2012_59_2/1.pdf).
  13. Козубцов І.М. Оцінка адекватності міждисциплінарної науково-педагогічної практики наукових і науково-педагогічних кадрів // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка] – Спецвип. 8. – Ч. II Слов'янськ: СДПУ, 2012. – С. 83 – 87. – ISSN 2077-1827.
  14. Козубцов І.М. Проблема варіативності між науковою та науково-педагогічною видами діяльності військових вчених / І.М. Козубцов, Ю.В. Котова // Materiály VIII Mezinárodní vědecko-praktická konference «Věda a vznik – 2011/2012» – Díl 20. Pedagogika: Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o. – Stran 34 – 38.
  15. Технично-економическое обоснование дипломных проектов : Учеб. пособие для втузов / Л.А. Астренина, В.В. Белдесов, В.К. Беклешов и др.; Под ред. В.К. Беклешова. – М.: Высша школа, 1991. – 176 с. – ISBN 5-06-001862-8.
  16. Козубцов І.М. Модель модульно-рейтингової системи оцінювання результатів поточного контролю студентів в контексті Болонського процесу / І.М. Козубцов, Л.С. Козубцова // Інноваційний розвиток регіонів та глобалізаційні процеси: матеріали I міжнар. наук.-практ. конф. молодих науковців, аспірантів та студентів 13 – 14 квітня 2011 р., м. Тернопіль. – Тернопіль: ТІСІ, 2011. – С. 244 – 247. – ISBN 978-966-8284-10-6.
  17. Козубцов І.М. Дисертація – як засіб формування НПП системи нових знань в навчальному процесі. [Електронний ресурс] // Научный электронный архив академии естествознания. – Режим доступа URL: <http://www.econf.rae.ru/pdf/2011/01/5737034557.pdf>.
  18. Российская Академия Естествознания [Электронный ресурс] // Официальный сайт. – Режим доступа URL: <http://www.rae.ru>.
  19. Научные школы – Учёные России [Электронный ресурс] // официальный сайт. Ученые стран СНГ и ближнего зарубежья. Биографические данные и фото выдающихся ученых и специалистов. – Режим доступа URL: <http://www.famous-scientists.ru/school>.
  20. Козубцов І.М. Євроінтеграційні принципи в основі реформування сучасної освітньої концепції професійної підготовки вчених // Роль та місце психолого-педагогічної підготовки в професійному розвитку та становленні особистості сучасного фахівця в умовах Євроінтеграції : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Хмельницький, 19 – 20 квітня 2012 р.) / [ред. колегія : д.мед.н., проф. О.А. Кашенко (голов. ред.), к.психол.н., доц. О.В. Кулешів, к.психол.н., доц., Л.О. Подкоритова та ін.] / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Хмельницький національний університет, кафедра практ психол. та педагог., Хмельн. обл. громад. організація „Центр

сексуального та репродуктивного здоров'я". – Хмельницький: Хмельницький національний університет, 2012. – С.131 – 133.

21. Обговорення проекту положення про наукового керівника (консультанта). Положення про наукового керівника (консультанта) докторантури та ад'юнктури Національної академії внутрішніх справ. // [Електронний ресурс] – Режим доступу URL: [http://www.naiou.kiev.ua/tslc/pages/nauka/pol\\_keriv.html](http://www.naiou.kiev.ua/tslc/pages/nauka/pol_keriv.html).
22. Обов'язки наукових керівників аспірантів (здобувачів) наукових консультантів докторантів. Електронний ресурс] // Вказівка від 08 вересня 2010 р. №16. – Донецьк. Донецький Національний технічний університет – Режим доступу URL: [http://science.donntu.edu.ua/data/postgraduate/obyaz\\_nauch\\_ruk.pdf](http://science.donntu.edu.ua/data/postgraduate/obyaz_nauch_ruk.pdf).

### ***Пригодій М.***

*д. пед. н., доцент, професор кафедри професійної освіти та безпеки життєдіяльності Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*

## **УДК 371**

### **АНАЛІЗ ФАКТОРІВ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА СПЕЦІАЛІЗАЦІЮ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ**

*У статті розкриті особливості організації двохетапної системи підготовки майбутніх учителів технологій до профільного навчання учнів. Визначені основні фактори, що впливають на спеціалізацію підготовки майбутніх учителів технологій до профільного навчання учнів. Обґрунтовані передумови розробки концепції підготовки студентів до профільного навчання учнів.*

**Ключевые слова:** *учитель технологий, профильная учеба, система подготовки учителей, факторы специализации.*

### ***Пригодей Н.***

*доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры профессионального образования и безопасности жизнедеятельности Черниговского национального педагогического университета имени Тараса Г. Шевченко*

### **АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, КОТОРЫЕ ВЛИЯЮТ НА СПЕЦИАЛИЗАЦИЮ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ К ПРОФИЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ**

*В статье раскрыты особенности организации двух этапной системы подготовки будущих учителей технологий к профильному обучению учащихся. Определены основные факторы, влияющие на специализацию подготовки будущих учителей технологий к профильному обучению учащихся. Обоснованы предпосылки разработки концепции подготовки студентов к профильному обучению учащихся.*

*Ключевые слова:* факторы специализации, учитель технологий, система подготовки учителей, профильное обучение.

**Prigodiy M.**

*doctor of pedagogical sciences, associate professor, a professor of department of trade education and safety of vital functions of the Chernihiv national pedagogical university of the name of Taras is Shevchenko*

**ANALYSIS OF FACTORS AFFECTING SPECIALIZATION TRAINING OF TEACHERS OF TECHNOLOGY TO PROFILE EDUCATION OF**

*The article exposes features of the two-stage system for training future teachers technology to Special Education students. The main factors affecting the specialty training of teachers of technology to Special Education students. Preconditions concept development of students in the special education students.*

**Key words:** *factors specialization, technology teacher, the system of teacher training, specialized education.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Ефективність діяльності двоетапної педагогічної системи підготовки вчителів технологій до профільного навчання учнів за технологічним напрямком залежить від рівня підготовки абітурієнта, який стоїть на початку входження в систему професійної освіти.

Випускник загальноосвітнього навчального закладу, може розпочати свою трудову діяльність на виробництві, тоді його готовність до трудової діяльності оцінюється його успіхами на підприємстві, або вступити до навчального закладу, в такому разі він на деякий час сферою своєї майбутньої трудової діяльності обирає навчальний заклад.

Важливою умовою досягнення високого рівня підготовки майбутніх учителів технологій у системі вищого педагогічного навчального закладу є попередня профорієнтаційна робота з учнями в напрямку підготовки до навчання у вищому навчальному закладі з професії вчителів за спеціальністю "Технологічна освіта".

Запровадження в загальноосвітньому навчальному закладі профільного навчання висуває перед майбутнім вчителем складне питання яку спеціалізацію обрати для роботи у школі. Відповідь на дане питання є важливим для подальшої професійної діяльності людини та роботи навчального закладу.

**Мета статті** – визначити фактори, що впливають на спеціалізацію підготовки майбутніх учителів технологій до профільного навчання учнів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим**

**присвячується означена стаття.** На основі аналізу досліджень науковців (Ю.К. Бабанського, Р.С. Гуревича, І.А. Зязюна, О.М. Коберника, М.М. Левшина, І.Я. Лернера, В.К. Сидоренка, Д.О. Тхоржевського) визначено, що під час навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі відбувається різнобічний розвиток особистості учнів, їх нахилів, здібностей, формування цілісної картини світу, але у той же час не приділяється достатньої уваги професійному самовизначенню школярів.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Ефективність профорієнтаційної роботи з старшокласниками, які обирають педагогічний напрямок майбутньої професійної діяльності забезпечується формуванням пізнавальної активності та організаційно-методичною самостійністю. Зазначені якості (пізнавальна активність та організаційно-методична самостійність) виявляється у вираженому бажанні учнів-випускників (майбутніх студентів) виконувати нові завдання без примусу з боку вчителя, свідомому потягу особистості до самостійності у опануванні навчальним матеріалом, самостійному збільшенні обсягу знань та бажанні поділитися сформованими "новими" знаннями та вміннями з однокласниками.

Досвід роботи педагогічних університетів та діяльність профконсультативних пунктів свідчить про ефективність одночасного впровадження разом з традиційними нових форм роботи з абітурієнтами, що повинні допомогти кожному учневі розкрити свої здібності. Поліпшення системи професійного відбору молоді до педагогічних навчальних закладів можна здійснювати шляхом запровадження пільг для вступників на педагогічні спеціальності, зокрема приймати за рекомендаціями шкільних педагогічних колективів; розширити мережу педагогічних класів, педагогічних ліцеїв; підвищити роль вищого навчального закладу, у першу чергу, університетів у підготовці майбутніх студентів, активізувати в цьому напрямку пошук нових форм роботи, встановити дійові контакти вищого навчального закладу зі школами [1].

Лише за умови ефективної профорієнтаційної роботи до педагогічного вищого навчального закладу придуть такі абітурієнти, які будуть володіти необхідним обсягом знань, вміти постійно поповнювати знання за рахунок організації самостійної роботи та вдосконалюватися як творча особистість, це дозволить новому студенту швидко включитися в навчальний процес вищого педагогічного навчального закладу й досягти належного рівня підготовки.

Фактори спеціалізації – це умови, що впливають на спеціалізацію підготовки майбутніх учителів технологій в галузі допрофільного та профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Становлення майбутнього вчителя технологій як професіонала складається з безлічі елементів та етапів, найважливішими з яких є надбання професійно-значущих особистісних якостей і соціально-професійної стійкості.

Необхідно забезпечити свідомий вибір особистістю духовних цінностей, сформуванню мотиваційно-ціннісне ставлення до професії вчителя з гуманістичних позицій, розробити систему педагогічного впливу на формування професійної та соціальної адаптації майбутніх учителів технологій.

Встановлюючи загальні принципи оцінки педагогічної праці в області профільного навчання школярів, необхідно відзначити, що її результативність залежить від індивідуальності вчителя, особливостей його характеру, темпераменту, підготовки і стилю роботи. Не підлягає сумніву, що сучасний процес навчання і виховання в школі особливо з введенням профільного навчання в старших класах вимагає великої гнучкості в застосуванні навіть апробованих методів вирішення будь-яких питань, що виникають у неповторному і складному шкільному середовищі, часто в значній мірі, залежить від особистісних якостей, як учнів, так і вчителів.

До сьогоднішнього дня, незважаючи на деякі позитивні зрушення в питанні створення цілісної системи підготовки педагогічних кадрів та прийняття багатоланкової та багаторічної підготовки майбутніх учителів технологій, основним етапом все одно залишається навчання у вищому навчальному закладі, де все ще працює "валовий підхід" і суб'єкт-об'єктні відносини між викладачами та студентами, а навчально-виховний процес не спрямований на розвиток яскравих, талановитих особистостей.

Ряд робіт П.Р. Атутова, С.Я. Батишева, Ю.К. Васильєва, Н.Е. Касаткіної, Е.А. Климов, Н.В. Кузьміної, В.А. Полякова, присвячені проблемам забезпечення адаптаційного процесу до професійної діяльності.

Разом з тим, як показує аналіз психолого-педагогічної літератури і практики, вивчення цілісного процесу багаторівневої підготовки майбутнього вчителя технологій необхідно розглядати не тільки з точки зору набуття ним професійно-значущих особистісних якостей, але і їх готовності до особистісно-професійної соціальної адаптації.

Виявлено характерні особливості трьох фаз адаптаційного процесу: початкової адаптації, індивідуалізації та інтеграції, які виявляються по-різному на кожному ступені підготовки майбутнього професіонала [6].

У ході первісної адаптації відбувається включення студента в систему взаємин у вищому навчальному закладі, на факультеті, в групі, ознайомлення з традиціями, нормами життя, ціннісними орієнтаціями тощо. У ході такої адаптації студент отримує інформацію про систему

ділових і неформальних відносин. Цю інформацію він сприймає активно, співвідносячи її зі своїм минулим соціальним досвідом, зі своїми ціннісними орієнтаціями [2].

Процес індивідуалізації передбачає поєднання засвоєних студентом соціальних вимог, норм, очікувань зі специфікою потреб, властивостей і стилю діяльності майбутнього вчителя, тобто персоніфікована форма реалізації соціальних функцій [5].

Інтеграція породжується протиріччями між сформованим у процесі індивідуалізації зразком особистості майбутнього вчителя технологій та здатністю групи прийняти і схвалити ті демонстровані студентом особливості, що відповідають її цінностям, сприяють успіху спільної діяльності [3, с. 118-122].

До основних умов, які забезпечують ефективне управління процесом адаптації майбутніх учителів технологій, необхідно віднести: диференційований підхід до розподілу студентів за підгрупами і бригадам на практичних та лабораторних заняттях; об'єктивність професійної оцінки студентів; престиж і привабливість спеціальності, факультету, вищого навчального закладу в цілому; організація навчальної та громадської діяльності, що дозволяє реалізовувати мотиваційні установки студентів; гнучкість і ефективність системи навчання студентів; сприятливі соціально-психологічний клімат і взаємини, що склалися в даній групі на факультеті; всебічне врахування особистісних властивостей студента, пов'язаних з його психічними рисами, темпераментом, характером тощо; наявність ефективної системи введення в спеціальність студентів.

Показниками адаптації є: адекватний (тобто задовольняє як студента, так і групу) соціальний статус студента в даному соціальному середовищі, групі (статус є інтегральним показником розташування студента в даній системі соціальних відносин); психологічна задоволеність студента цим середовищем, групою та її найбільш важливими елементами [4].

Проведемо комплексний аналіз факторів спеціалізації підготовки майбутніх учителів технологій до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Такими факторами на обох етапах підготовки (за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавр та магістр) виступають: зміст навчального плану підготовки бакалавра та магістра; міждисциплінарна узгодженість з точки зору підготовки студентів до профільного навчання учнів; внесення відповідних змістових модулів та тем до фахових дисциплін.

Перш за все, необхідно провести оновлення педагогіки як системоутворюючого фактора в педагогічній освіті. Необхідно внести наступні зміни.

Змінити мету реалізації педагогічних дисциплін. Цільове призначення педагогічного курсу на етапі підготовки бакалавра технологічної освіти, полягає в сприянні оволодінню майбутніми вчителями технологій досвідом вирішення професійних завдань, пов'язаних з власним професійним становленням на основі знань про професійну педагогічну діяльність в контексті допрофільної підготовки учнів.

Як наслідок, необхідно змінити зміст педагогічних дисциплін. Внести зміни до існуючого курсу, зокрема, включити в курс змістовий модуль "Професійна діяльність учителя з профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів". Зосередитися при реалізації курсу на формуванні в майбутнього вчителя технологій досвіду вирішення професійних задач, пов'язаних з його здатністю проектувати і здійснювати професійну самоосвіту в контексті підготовки до профільного навчання учнів. Практичне розв'язання задач в умовах допрофільної підготовки учнів 8-9 класів, необхідно включити як складову частину змістових модулів дисциплін психолого-педагогічного циклу, або виділити в самостійний спецкурс – практикум з допрофільної підготовки учнів.

Вести паралельну і взаємозалежну реалізацію курсу "Педагогіка" і циклу професійних та практичних дисциплін. При цьому педагогічні курси необхідно використовувати як системоутворюючий елемент.

Важливим аспектом підготовки майбутнього вчителя технологій є створення умов для зміни взаємодії викладачів педагогіки та інших дисциплін. Необхідно використовувати "командний" принцип роботи, основи змісту якої задаються викладачами педагогічних дисциплін. Цей принцип реалізується на всіх етапах підготовки: від планування навчальних курсів до інтегрованої атестації.

Також необхідно змінити очікувані результати, і як наслідок форми і способи їх оцінювання. Очікуваним результатом засвоєння педагогічних дисциплін є оволодіння майбутнім учителем технологій досвідом вирішення професійних завдань, який пов'язаний з його здібностями (уміннями) проектувати і здійснювати професійну самоосвіту на основі розвитку ключових компетентностей студента в області профільного навчання учнів за технологічним напрямком.

Процес засвоєння досвіду вирішення задач в області допрофільного навчання учнів 8-9 класів студент відображає в портфоліо, який є загальним для всіх дисциплін.

Наприкінці першого етапу (освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра) здійснюється інтегрована атестація (педагогіки та спеціальних дисциплін): захист проекту, в якому студент розкриває рівень готовності до здійснення допрофільної підготовки учнів 8-9 класів, на прикладі

рішення конкретної професійної задачі, пов'язаної з певною групою професій.

Аналогічні дії необхідно здійснити і на другому етапі підготовки майбутніх учителів технологій (освітньо-кваліфікаційному рівні магістр) до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Цільове призначення педагогічних курсів полягає у сприянні оволодінню студентом різними способами вирішення всієї сукупності професійних завдань у сфері профільного навчання старшокласників за технологічним напрямком на основі міждисциплінарного знання та поглибленого вивчення спеціальних дисциплін.

Також необхідно внести зміни до змісту педагогічних дисциплін. Спочатку в рамках педагогічних курсів реалізувати вступний змістовий модуль "Профільне навчання учнів (за фахом)", потім зміст педагогічних дисциплін розкривається в контексті обраної спеціалізації та профілів.

Для більш продуктивного розвитку професійної готовності вчителя технологій представляється доцільним не розривати теоретичні та практичні аспекти навчання студентів. Для цього рекомендується об'єднувати в єдині модулі наступні складові підготовки вчителя. У контексті матеріалів профільного навчання учнів пропонується у зміст педагогічних дисциплін ввести три змістових модулі: "Педагогічні проблеми вибору траєкторії навчання учнями", "Формування ціннісного ставлення до праці", "Педагогічне проектування і оцінка досягнень учнів".

Практичне розв'язання завдань в умовах профільного навчання учнів може бути складовою частиною змістових модулів дисциплін циклу професійної та практичної підготовки і циклу спеціальних дисциплін або виокремлено в самостійний освітній спецкурс – практикум з профільного навчання.

Включити на етапі підготовки магістра технологічної освіти в педагогічну практику завдання, спрямовані на розвиток здібностей (умінь) студента вирішувати задачі профільного навчання старшокласників з конкретних груп професій. Необхідно модернізувати роль педагогічних дисциплін серед дисциплін циклів професійної та практичної підготовки, а також характер зв'язків між ними.

Ведучими на цьому етапі стають педагогічні дисципліни, що дають теоретико-практичну основу рішення сукупності професійних задач майбутнього вчителя технологій (вони є "ядром" змісту підготовки вчителя на цьому етапі), а дисципліни професійної та практичної підготовки, озброюють студента предметно-прикладною базою вирішення основних груп професійних задач в області профільного навчання учнів.

Необхідно, перш за все, змінити технології роботи самих викладачів вищих навчальних закладів. На перший план має виходити використання



технологій групової взаємодії, проектних технологій, кейсової технології, технології критичного мислення тощо. Також не відкидається "командний" принцип взаємодії викладачів при підготовці майбутніх учителів технологій до профільного навчання учнів.

Очікуваним результатом засвоєння педагогічних дисциплін на другому етапі (освітньо-кваліфікаційний рівень – магістр) є оволодіння студентом досвідом вирішення чотирьох основних груп професійних задач: 1) бачити учня в освітньому процесі в усьому спектрі його індивідуальних здібностей і потреб; 2) будувати освітній процес, спрямований на досягнення цілей вибору траєкторії професійного розвитку учня; 3) встановлювати взаємодію з іншими суб'єктами освітнього процесу в контексті профільного навчання учнів; 4) створювати і використовувати освітнє середовище і здійснювати професійну самоосвіту.

**Висновок.** На основі проведеного теоретичного узагальнення встановлено, що підготовка майбутніх учителів технологій до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів слід організувати у відповідності з двома етапними педагогічними системами. Факторами на обох етапах підготовки за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавр та магістр виступають: зміст навчального плану підготовки бакалавра та магістра; міждисциплінарна узгодженість з точки зору підготовки студентів до профільного навчання учнів; внесення відповідних змістових модулів та тем до фахових дисциплін.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у необхідності розробки концепції підготовки майбутніх учителів технологій до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

### *Література*

1. Алік Н.А. Допрофесійна підготовка майбутніх учителів освітньої галузі "Технологія" в умовах профільного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Алік Наталя Анатоліївна. – Чернігів, 2009. – 224 с.
2. Климов Е.В. Введение в психологию труда. – М.: Изд-во Московского университета, 1988. – 199 с.
3. Педагогика и психология высшей школы: [учеб. пособие для вузов] / [С.И. Самыгин (рук.), М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева и др.; Отв. ред. С.И. Самыгин]. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 544 с.
4. Плотникова О. Важливість вивчення індивідуальних особливостей першокурсників у період дидактичної адаптації / О. Плотникова // Рідна школа. – 2001. – № 10. – С. 62-64.
5. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: [навчальний посібник для магістрантів і аспірантів] / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К.: ТОВ "Філ-студія", 2006 – 320 с.
6. Торохина Л.А. Формирование готовности студентов университета к профадаптации (На примере педагогической специальности): автореф. дис. на

---

соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Л.А. Торохина. – Майкоп, 2000 – 20 с.

**Роганова М.**

*проректор з науково-педагогічної роботи Донбаського інституту техніки та менеджменту Міжнародного науково-технічного університету ім ак. Юрія Бугая доктор педагогічних наук, доцент*

**УДК 378.14**

### **ИНТЕРАКТИВНИ ТЕХНОЛОГІЇ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ**

*В статті розглядаються інтерактивні технології освітньо-виховного процесу у вищому навчальному закладі, що сприяють розширенню досвіду духовного самопізнання, інтеріоризації духовних цінностей людської культури в процесі вивчення гуманітарних дисциплін, а також екстеріоризації досвіду духовного пізнання, переживання, оцінки в культуротворчій діяльності; надаються практичні рекомендації з власного досвіду організації виховної роботи.*

**Ключові слова:** *виховний процес, виховні технології, духовна культура особистості*

**Роганова М.**

*проректор по научно-педагогической работе Донбасского института техники и менеджмента Международного научно-технического университета им ак. Юрия Бугая, доктор педагогических наук, доцент*

### **ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ**

*В статье рассматриваются интерактивные технологии образовательно-воспитательного процесса в вузе, способствующих расширению опыта духовного самопознания, интериоризации духовных ценностей человеческой культуры в процессе изучения гуманитарных дисциплин, а также экстериоризации опыта духовного познания, переживания, оценки в культуротворческой деятельности; даются практические рекомендации из собственного опыта организации воспитательной работы.*

**Ключевые слова:** *воспитательный процесс, воспитательные технологии, духовная культура личности*

**Roganova M.**

*Vice-Rector of the Donbass Institute of Technology and Management of the International Science and Technical University, Doctor of Education*

### **INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL, TRAINING PROCESS IN THE INSTITUTION**

*The article deals with technology education at a university that enhance the spiritual knowledge of man, form his spiritual values, provide an assessment of its cultural activity in the study of the humanities, and gives practical advice from his own experience in organizing educational work.*

**Keywords:** *educational process, educational technology, the spiritual culture of personality*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** У сучасних умовах удосконалення системи вищої освіти важливим питанням є відродження культурно-творчої місії вищої школи, перехід до культуротворчої системи освіти в цілому. Необхідність такого оновлення пов'язана з тим, що існуюча система освіти не забезпечує вирішення поставленого завдання – виховання культури майбутніх спеціалістів, в якій поєднуються високий професіоналізм і духовне багатство.

Як свідомо складова народу України, молодь посідає особливе місце в духовно-культурному просторі українського суспільства. Вона є специфічною соціально-демографічною групою, яка має своєрідну субкультуру та власні світоглядні орієнтації. Молодь як суб'єкт історичного процесу відіграє роль прогресивного перетворювача суспільства. Лише духовна основа її соціальної творчості може створити конструктивність її пошуків. Тому проблема організації освітньо-виховного процесу у вищій школі на засадах духовності є найактуальнішою у сучасних парадигмах освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор.** Про стрімкі зміни у всіх сферах життя, як позитивних, так і негативних, говорять і соціологи, і філософи, і психологи, і педагоги. Однак прориву в проектуванні й удосконалюванні виховних концепцій і систем поки не відбулося. Колишні дослідження радянського періоду в сфері виховання орієнтовані на виховні процеси в стабільних монокультурних, моноідеологічних умовах, що вже не відповідає сучасним задачам. Нові ж дослідження поки порівняно нечисленні і стосуються в основному питання виховання в школах. Проблемі організації виховної роботи зі студентами у вищій школі присвячені наступні наукові дослідження, а саме: аналіз виховної діяльності педагога — В. Безпалько, О. Дубасенюк, Г. Троцько; педагогічні умови організації позааудиторної виховної роботи у вищих закладах освіти - О. Винославська, Т. Куриленко, І. Смирнов, Т. Степура; діяльність куратора академічної групи вивчали В. Базилевич, Н. Косарева, Л. Філінська; організація виховної роботи на у вищих закладів освіти — С.Сисоєва, І. Соколова.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Незважаючи на те, що в цих роботах досліджені деякі найважливіші питання виховання студентів у сучасних умовах, у цілому ситуація в цій галузі досліджень залишається маловивченою. Можна навіть констатувати, що склалося визначене протиріччя між необхідністю в кардинальному підвищенні якості виховання студентів, з однієї сторони, і відсутністю системно-цілісного педагогічного забезпечення її реалізації в сучасній професійній вищій освіті, - з іншої. І це протиріччя обумовлює необхідність знову повернутися до аналізу тих складних проблемних питань теорії виховання, на які поки ще немає задовільних відповідей: які цілі сучасного виховання студентів у вузі; які основні характеристики виховної мети, що забезпечують її діагностику; які концептуальні ідеї виховання студентів у світлі сьогодення; яка повинна бути модель системи виховання; за яких умов пропонується модель може бути ефективно реалізована у практиці виховної роботи вузу; як здійснити системну діагностику якості виховання?

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Очевидно, що відповісти на ці питання можна тільки на основі серйозних комплексних наукових досліджень і узагальнення накопиченого практичного досвіду роботи у цій галузі. Тому можна виділити нагальні завдання у цій галузі: по-перше, визначення структури й основних напрямків виховної роботи у вищому навчальному закладі; по-друге, розробка концептуальних основ програми виховання; по-третє, розробка науково-методичного забезпечення програми виховання; по-четверте, розробка організаційної структури і організаційно-правового рівня забезпечення виховної роботи в вищому навчальному закладі [4].

Усе це вимагає розробки системи освіти, яка покликана охопити всі ступені культурного зростання, духовного, морального й естетичного становлення особистості, всі рівні її духовної зрілості й морально-культурної гідності: від бездуховності, культурної нерозвинутості до свідомої, високодуховної поведінки й формування професійної здібності творити за законами краси.

**Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Створення духовного простору, культурної атмосфери в процесі освітньо-виховної діяльності — одна з найважливіших задач, які стоять сьогодні перед сучасною вищою школою. Адже інтерактивні технології організації освітньо-виховного процесу допомагають реалізовувати цілий комплекс виховних завдань, і спрямовані на розвиток у студентів здатності емоційно реагувати на культурно-естетичні досягнення народів різних країн, уміння розуміти і оцінювати

творіння художників різних епох. Виховання кращих традицій вітчизняної і світової культури у студентів в контексті, дозволяє залучати їх до духовно-етичних цінностей, знання з філософії, релігії, мистецтвознавству допомагають студентам формувати власний світогляд. Як визначав Макс Швелер, аналізуючи форми знання й освіти: "освіченою" є не та людина, що знає "багато" про світ, або може відповідно до законів передбачати процеси й управляти ними, а та, яка опанувала особистою структурою, сукупністю вибудованих у єдності одного стилю ідеальних рухливих схем спостереження, мислення, тлумачення, оцінки світу, спілкування з ним, схем, що "передують усякому випадковому досвіду, одноманітно переробляють його і включають у цілісність особистого "світу" [5, с.74].

Цього ефекту можна досягти, застосовуючи інтерактивні методи організації освітньо-виховного процесу у ВНЗ. Інтерактивні методи організації освітнього процесу спрямовані, перш за все, на розвиток у студентів уміння критично сприймати, аналізувати і ранжувати інформацію, ефективно спілкуватися і бути комунікативним. Ці навички, отримані у вищому навчальному закладі, не тільки сприяють засвоєнню студентами програмного матеріалу, але і, поза сумнівом, стануть в нагоді їм у майбутній професійній діяльності. Адже комунікативні уміння і навички роботи в групі багато в чому забезпечують соціальну компетентність особистості і досягнення нею життєвого успіху [6].

В освітньому процесі інтерактивні методи дозволяють викладачеві створювати особливе навчальне культурно-виховне середовище, творчо сконструювати навчальну ситуацію з метою підвищення активності студентів в оволодінні гуманітарними знаннями і умінями, і, тим самим, покращити якість освіти. У свою чергу, студенти безпосередньо відчують результати власної освіти, адже оцінення здійснюється безперервно. При цьому воно носить публічний характер і визначається на основі навичок і умінь студента.

Навчальне середовище істотно трансформує мотивацію студентів: у справу вступають такі стимули як якісні і кількісні характеристики результатів, публічність оцінки, прагнення проявити якості лідера, добитися особистого визнання не тільки у викладача, але і у референтної групи студентів. В результаті посилюється особистісна компонента, процес освіти набуває людиноцентричного характеру.

Інтерактивні методи викладання не тільки дозволяють виявитися здібностям кожного студента, але і активно сприяють їх формуванню і вдосконаленню. Зокрема, вони дають можливість створити ситуацію, в якій самостійно відкриваються і конструюються знання. Цінність такого сформованого уміння в процесі оволодіння гуманітарними і зокрема

культурологічними дисциплінами, в соціальній практиці не викликає сумніву.

Тому, на наш погляд, інтерактивна стратегія повинна включати використання інформаційних технологій, електронних освітніх середовищ, звернення до яких, у поєднанні з методами кооперативного навчання, дозволить студентові природним чином поєднувати активну роботу в навчальній аудиторії з самостійним вивченням навчальної, наукової, мистецької літератури.

Інтерактивні методи поєднують традиційні і інноваційні форми аудиторної, позааудиторної і самостійної діяльності студентів, торкаючись безпосередньо змісту знань, переживань і діяльності студента, що забезпечує готовність майбутнього спеціаліста до духовного саморозвитку, трансляції духовних цінностей культури і духовної взаємодії у культуротворчій діяльності.

Перш за все, студенти в активній діалоговій формі, спираючись на позитивну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, залучаються до "живої" справи пізнання. Цим досягається одне із завдань нової освітньої парадигми: забезпечити участь студентів в активній творчості, творенні нового знання. Доречно, у зв'язку з цим, привести стародавнє китайське прислів'я, "Слухаю – забуваю, бачу – запам'ятовую, роблю сам – розумію". Це забезпечується застосуванням інноваційних форми, аудиторної і позааудиторної діяльності (лекція-есе, відеолекція; лекція-екскурсія, лекція-діалог, лекція-дискусія; лекція-роздум; лекція-концерт, музичний лекторій, «музейні зустрічі»), а також самостійної роботи (щоденник культурного розвитку, рецензування спектаклів, фільмів; участь в соціальних і культурних проектах), які можуть використовуватися в системі підготовки майбутніх спеціалістів для розробки технологій особистісного орієнтованого навчання в рамках педагогіки саморозвитку.

Інтерактивні методи освоєння культурологічних дисциплін заохочують, стимулюють індивідуальну активність, відповідальність, самостійність, оскільки студент повинен оцінити, зрозуміти і максимально точно донести свою частину матеріалу до інших учасників. При цьому досягається і інший ефект: взаємозалежність учасників виявляється в розумінні того, що тільки спільними зусиллями вони можуть досягти поставленої мети. Ці якості, безумовно, необхідні сучасним працівникам на будь-якому професійному терені. Робота в групі за схемою кооперативних стратегій дозволяє сформулювати нові стимули в освітньому процесі: психологічного і когнітивного порядку. Це, з одного боку, емпатична, неформальна атмосфера, взаємне заохочення, можливість висловлювати свою думку і досягти консенсусу. З іншого боку, це можливість скорегувати свою точку зору з урахуванням плідної критики,

зв'язати в цілому фрагменти знання, отримати могутній інтелектуальний імпульс в результаті об'єднання інтелектуальних зусиль групи.

Окрім безпосередніх позитивних ефектів, застосування інтерактивних методів викладання культурологічних дисциплін має більш віддалені, опосередковані соціальні результати. Наприклад, гармонізація міжособових відносин між студентами в навчальній групі, корекція соціальної ієрархії, що склалася в групі, навчання позитивної комунікації і вироблення групової свідомості.

Інтерактивні методи освоєння культурологічних дисциплін на практиці показують студентам, як вирішувати проблеми, як передавати свої знання однокурсникам, як, нарешті, пов'язувати воедино нову інформацію з освоєною раніше. Вербальні і невербальні реакції членів малої групи забезпечують важливий зворотний зв'язок в діяльності кожного з них. Учасники дістають можливість краще пізнати один одного як на особовому, так і на професійному рівні, що сприяє формуванню навиків лідерства, ухвалення рішень, створення довіри, управління конфліктами.

Ці позитивні результати корелюють із загальними завданнями, які ставить нова освітня парадигма, яка вимагає прийняття духовних цінностей, норм і принципів у якості особистісно значущих і обумовлює потім соціально-моральну духовно-ціннісну орієнтацію персональної поведінки і професійної праці молодого фахівця, творчо активної і духовно наповненої життєдіяльності людини в соціумі.

Отже, інтерактивне навчання, застосовуючи такі методи як: формування «живого знання» (взаємозбагачувальний і внутрішній діалог, стимуляція вільного виразу особистісної позиції, ретроспективний аналіз життєвого досвіду), конституювання смислу (глибинний діалог, полілог, художньо-педагогічна драматургія, «занурення» в культуру) і моделювання ситуацій (взаємозалежна діяльність, рольова гра), сприяють розширенню досвіду духовного самопізнання, інтеріоризації духовних цінностей людської культури в процесі вивчення культурних дисциплін, а також екстеріоризації досвіду духовного пізнання, переживання, оцінки в культуротворчій діяльності.

У нашому, майже десятирічному досвіді організації духовного розвитку особистості в процесі освітньо-виховної діяльності на базі одного з інноваційних вищих навчальних закладів України, Донбаського інституту техніки та менеджменту Міжнародного науково-технічного університету, ми можемо відмітити, що воно має бути організовано на всіх етапах підготовки спеціаліста і не обмежуватись вузівською підготовкою. Саме вищий навчальний заклад, удосконалюючи природні задатки і сформовані на попередніх рівнях розвитку особистості навички, має закласти необхідність безперервного саморозвитку на користь власного соціуму.

Досягнутий рівень результативності виховної роботи у Донбаському інституті техніки та менеджменту Міжнародного науково-технічного університету робить його виховну систему доступною для інноваційного оновлення та перебудови у зв'язку з новими запитами суспільства, потребами та інтересами студентів. Теоретико-методологічну базу виховного процесу складають переосмислені педагогічні дифініції, які складають понятійний апарат - вихователь, вихованість, виховний процес, морально-духовний розвиток, духовна культура особистості, норма особистісна, особистість, позиція, професійне виховання, розвиток особистості, самовиховання, соціалізація, стиль життя, цінність, ціннісна система, ціннісні орієнтації, національна ідея у вихованні.

Здійснюючи виховний вплив педагог будь-якого рівня в системі соціально організованого виховання будь то викладач, куратор, соціальний педагог, психолог наголошує пріоритеті формування духовності. Адже молодь має бути не тільки освіченою, але вона має бути духовно вихована. У неї має бути сформована цілеспрямованість у духовному збагаченні, поглибленні моральної культури. Тому мета сучасного педагога – не стільки прагнути до розвитку творчого потенціалу, скільки – сформувати прагнення особистості до самостійного їх використання, тобто, отриманню в процесі виховання і самовиховання необхідності самовираження і самореалізації. Для гармонізації соціальних відносин, стабілізації фізіологічних і психологічних процесів, тобто прояву повноцінності життя, необхідно виховання переконаності, що самореалізація має бути направлена на благо або, принаймні, не всупереч розвитку соціуму.

Ми розглядаємо виховання як процес залучення студентів до засвоєння вироблених людством цінностей, створення сприятливих умов для реалізації ними свого природного потенціалу та творчого ставлення до життя, спрямований на утвердження суспільно значущих нормі правил поведінки особистості.

Різноманітні педагогічні системи виховання, що застосовуються у нашому інституті, повинні перш за все пропонувати забезпечення цілеспрямованої допомоги в придбанні і тренуванні необхідних навичок ефективніше застосовувати свій природний таланти на благо суспільства, надавати тим, хто виховується, моделі для моральних вправ, за допомогою яких можна формувати гнучкість власної поведінки, що дозволяє піти від стресових ситуацій, гармонізувати відносини з людьми, розвивати такі риси як спостережливість, почуттєву сприйнятливність, здатність до глибокого зосередження, гри уяви та ін.

Використання виховної технології є практично вибором принципів, систе-моутворювальних чинників взаємодії викладача і студентів, а також тактики та стилю виховної роботи з останніми. Найбільш ефективними



виявлені *інтерактивні технології*, які впроваджуються у виховній практиці інституту за такими напрямками: у процесі викладання навчальних дисциплін, позааудиторної виховної роботи, в роботі з батьками; через соціальні Інститути (причетні до справи виховання студентської молоді), взаємодію з молодіжними громадськими організаціями, діяльність студентського самоврядування.

У зв'язку з цим розроблені нами система гуманітарної підготовки менеджера, а також програма інтегрованих спецкурсів „Духовна культура особистості”, «Духовна реабілітація особистості» передбачають всебічний розвиток особистості на обширному арсеналі засобів скарбниці світової культури. Дана методика, яка була народжена вимогами гуманітаризації вищої освіти, має бути опробувана у підрозділах Міжнародного науково-технічного університету, і це без сумніву дасть свої позитивні результати не тільки у формуванні суттєвих рис спеціаліста, які складають базис для розкриття творчих здібностей, але й вкажуть можливість програм чи методик, що розроблені на їх основі, і численного методичного матеріалу, у формуванні духовності молоді. Завданнями спецкурсів особистості є залучення молоді до пізнання духовної спадщини українського народу; ознайомлення студентів із світоглядно-релігійною проблематикою; виховання студентської на основі загальнолюдських гуманістичних цінностей: ідеалів добра, правди, свободи, любові, справедливості, совісті, людської гідності; виховання почуттів толерантності та поваги до прав іншого. Формами та методами роботи виступають наступні: дискусії на теми моральних, культурних, етичних та естетичних аспектів життя. Зустрічі з цікавими людьми: представниками християнського духовенства, літераторами, філософами, художниками, громадськими діячами; пізнання Святого Письма та Біблійних Заповідей; вивчення особливостей національних традицій, обрядів, церковних свят; ознайомлення з культурними традиціями християнства – духовною музикою, іконописом, скульптурою, архітектурою; участь у благодійних заходах та акціях милосердя.

Джерелом формування особистості, за визначення сучасних психологов, є її діяльність і спілкування. Одна з провідних закономірностей виховного процесу вказує на взаємозалежність доцільно організованої діяльності і розумно побудованого спілкування молоді з іншими людьми, насамперед з батьками і вчителями, та ефективності виховання. Тому у виховному процесі відбувається переорієнтація з словесно-інформаційних на проектно-діяльнісні методи виховної взаємодії, які є різноманітними за формою проведення (екскурсії, експедиції, дебати, «круглі столи», семінари, тренінги, конференції, фестивалі, літературно-музичні композиції, аудіо- та відеопроєкти тощо). Виховна проектна діяльність ефективно позначається на

формуванні життєвої компетентності, досвіду, самореалізації на основі природних даних та розвитку здібностей студентів. У виховній системі ВНЗ реалізуються проекти різноманітної тематики, які мають прикладне виховуюче значення.

**Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, виховна діяльність Донбаського інституту техніки та менеджменту на засадах духовності, а зорієнтована свою роботу на пошук методів, за допомогою яких можна повністю реалізувати ідею співпраці в педагогічному процесі. Особистісний підхід відкриває широкі можливості, бо він спирається на визначення пріоритетів особистості, що дає можливість розвивати духовний потенціал студентів. Виховання в інституті базується на ініціативі, вільному виборі напрямів і видів діяльності, на саморозвитку й самовираженні особистості. Оволодіння студентською молоддю духовними цінностями підносять свідомість особистості на вищий щабель, наповнюють життя й діяльність високими громадськими цілями. Духовність зміцнює єдність усього суспільства, забезпечує подолання труднощів на шляху його розвитку. Саме школа інноваційного типу формує майбутні покоління, а від цього залежить розвиток і розквіт нашої держави.

### *Література*

1. Аніщенко О. В., Яковець Н. І. Сучасні педагогічні технології : курс лекцій : навч. посібн. / [За ред. Н. І. Яковець]. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2005. – 198 с.
2. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія.- 1997. - №1. - С.124-129.
3. Журба Е. А. Технология вариативного обучения : [учебное-методическое пособие (под ред. Пикан В. В.)] / Е. А. Журба, Н. П. Домась, А. В. Давиденко, 2008. – 144 с.
4. Коберник О.М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі: Навч.-метод. посібник / В. О. Киричук – науковий редактор. – К.: Науковий світ, 2001. – 182 с.
5. Роганова М. В. Виховання духовної культури у студентів вищих навчальних закладів в інтегрованих групах навчання: теорія і практика : [монографія] / М. В. Роганова. – Краматорськ, ДІТМ МНТУ, 2010. – 454 с.
6. Роганова М. В. Інноваційні підходи у навчанні і вихованні духовної культури у студентів ВНЗ / М. В. Роганова // Вісник Київського міжнародного університету. Серія : Педагогічні науки : [зб. наук. праць]. – К. : КиМУ, 2009. – Випуск 12. – С. 173–186.
7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : [учеб. пособие] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование., 1998. – 286 с.

**Бондаренко В.**

*кандидат технічних наук, доцент, декан технологічного факультету  
Донбаського державного педагогічного університету*

УДК 371.133

**ПЕРСПЕКТИВИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ  
ТЕХНОЛОГІЙ: ВІД ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДО  
ПОЗИТИВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ**

*Стаття присвячена розгляду проблеми іміджу вчителів. Показано, що імідж вчителів технологій багато в чому залежить від професійної компетентності. Автор уточнює склад професійно-комунікативних умінь майбутніх учителів. Пропонується розробити модель формування професійної компетентності вчителів технологій як фактору формування позитивного іміджу.*

**Ключові слова:** *імідж, професійна компетентність, освіта, модернізація.*

**Бондаренко В.**

*кандидат технических наук, доцент, декан технологического факультета  
Донбасского государственного педагогического университета*

**ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИЙ : ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ К ПОЗИТИВНОМУ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИМИДЖУ**

*Статья посвящена проблемам имиджа учителей. Показано, что имидж учителей технологий во многом зависит от профессиональной компетентности. Автор уточняет состав профессиональных умений будущих учителей. Предлагает разработать модель формирования профессиональной компетентности учителей технологий как фактора формирования позитивного имиджа.*

**Ключевые слова:** *имидж, профессиональная компетентность, образование, модернизация.*

**Bondarenko V.**

*candidate of engineering sciences, associate professor, dean of technological  
faculty Donbass State Teacher's Training University*

**PROSPECTS of PROFESSIONAL PREPARATION of TEACHER of  
TECHNOLOGIES : FROM PROFESSIONAL COMPETENCE To  
POSITIVE PROFESSIONAL IMAGE**

*The article deals with the problem of image of teachers. It is shown that the image of teachers in many respects depends on their professional communication competence. The author specifies the types of professional-communicative skills of future teachers. It is suggested to work out the model of*

*forming the professional communicative competence of a teacher as a factor of developing of their positive image.*

*Key words: image, professional competence, education, modernization.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Світова спільнота давно визнала якість освіти головним пріоритетом розвитку сучасного суспільства, якому підпорядковані всі інші показники людського життя.

Глобалізація світу, швидкість соціальних і технологічних змін, інформаційна багатоманітність обумовлюють включення будь-якого фахівця до складної системи взаємовідносин та появу нових вимог до його професійної підготовки. Особливість педагогічної діяльності пов'язана не тільки із самореалізацією однієї особистості, а також з готовністю вчителя до формування нового покоління учнівської чи студентської молоді. Учитель працює не лише на сьогодні, його праця спрямована на перспективу і безпосередньо пов'язана зі зміною суспільства, активною інтелектуальною і духовною його трансформацією.

Формування ринку освітніх послуг та загострення конкурентної боротьби за їх споживача значно підвищили кваліфікаційні вимоги до сучасного вчителя технологій. Він повинен володіти широким спектром фахових знань і вмінь, визначальними серед яких є вміння педагогічного спілкування, вміння репрезентувати власну професійну компетентність, бажані особистісно-професійні якості, викликати довіру і стійку симпатію, бажання наслідувати. Усе це характеристики, котрі включає в себе поняття «позитивний професійний імідж».

Одним із завдань, які ставить життя перед вищою школою сьогодні, є формування професійної компетентності вчителя технологій як передумови його позитивного іміджу. Окремої уваги у фаховій підготовці вимагає питання оптимізації процесу підготовки майбутнього вчителя до організації педагогічного спілкування, підвищенні його ефективності. Повному слід визначити роль особистості педагога у забезпеченні успішної взаємодії системи «Учитель-Учень», впливу позитивного професійного іміджу вчителя на учня і через нього – на суспільство.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Концептуальні засади вивчення проблеми компетентності вчителя у світлі формування його позитивного іміджу знаходимо у працях вітчизняних та російських учених, що розкривають теоретико-методичні основи формування професійної компетентності (Л.М.Мітіна, В.А.Сластьонін, Л.Г.Карпова, Т.М.Ковальова, А.К.Макарова, Є.І.Огарєв, Г.В.Онкович, О.В.Полуніна, Н.М.Лобанова,

М.А.Чошанов та ін.), а також європейських педагогів (Г.Халаш, Дж.Куллахан, В.Долл, Ж.Перре, Ж.Деллор); у низці концепцій, в яких дається характеристика професійної діяльності (Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, З.І.Калмикова, Н.О.Менчинська, С.Л.Рубінштейн). Методологічні засади спілкування висвітлюються у працях О.О.Бодальова, Л.В.Долинської, Ю.М.Жукова, Л.О.Зінченко, В.А.Кан-Калика, А.Й.Капської, О.М.Леонтьєва, Б.Ф.Ломова, А.В.Мудрика, Л.О.Савенкової, М.Тоби та ін., що розкривають структуру, функції та специфіку видів спілкування. Необхідною передумовою для розв'язання проблеми формування комунікативної компетентності вчителя стали дослідження, в яких розглядається проблема саме комунікативної компетентності (Є.І.Головаха, Г.В.Данченко, Т.В.Іванова, С.В.Козак, Т.О.Ладиженська, М.І.Лісіна, С.С.Макаренко, Є.Мелібруда, В.С.Панфьоров, Л.А.Петровська, М.І.Станкін, Н.В.Паніна, В.П.Черевко).

Визначенню підходів до виявлення сутності поняття позитивного іміджу вчителя та шляхів його формування у процесі професійної підготовки сприяють праці, присвячені становленню, трансформації і реалізації індивідуального іміджу вчителя та вчителя-адміністратора (М.В.Апраксін, Т.П.Афанасьєв, Г.О.Балл, Т.О.Бусигін, Д.В.Журавльов, ю.Н.Зубов, Т.О.Іванько, В.В.Ісаченко, О.О.Ковальова, ю.О.Конаржевський А.О.Кононенко, Н.А.Тарасенко, В.Н.Черепанова та ін.), іміджу викладача вищої школи (Л.Ю.Донська), візуальному образу вихователя дошкільного закладу (М.В.Апраксина), іміджу військового педагога (А.В.Саватєєв), мовленнєвому компоненту іміджу майбутнього тренера (О.Б.Зав'ялова), професійному іміджу майбутнього соціального педагога (С.О.Маскалянова), професійному іміджу майбутнього вчителя технології і підприємництва (О.А.Бекетова) та ін.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Для нашої роботи важливо встановити сутність та зв'язок понять «професійний імідж» і «професійна компетентність» вчителів, окреслити загальні шляхи оптимізації їх професійної підготовки у цьому зв'язку.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Професійна діяльність учителів тісно пов'язана із суспільною значущістю освіти і надто чутлива до соціального замовлення, яке вимагає фахової компетентності, активної життєвої позиції, комунікативної ефективності, здатності впливати на оточення своєю особистістю. Усе це можливе завдяки формуванню позитивного іміджу вчителя, що є важливим для його особистісного і професійного розвитку, оскільки допомагає якісно позиціонувати себе в соціально-професійних ситуаціях, мотивувати оточення на бажані дії, переконувати у власній авторитетності,

встановлювати доброзичливі стосунки, користуватися різними моделями мовленнєвої поведінки, оптимізувати педагогічну взаємодію.

Позитивний професійний імідж учителя вимагає спеціального, цілеспрямованого формування і керування з кількох причин:

- імідж учителя формується учнями, батьками, колегами, громадськістю,

- засобами масової інформації навіть незалежно від його бажання);

- стихійне формування іміджу здійснюється через призму суспільних стереотипів, зниженого престижу педагогічної професії, «персоніфіковане» суб'єктивними досвідами, незадовільною емоційною оцінкою, що призводить до появи негативного іміджу;

- позитивний професійний імідж є необхідною ланкою у фаховому розвитку педагога, демонструючи його професійну готовність, культуру і компетентність;

- професійний імідж учителя є способом його самовираження і самовдосконалення, забезпечує успішну репрезентацію у професії.

Педагогічна діяльність вчителя відбувається в умовах професійного спілкування, визначається його особливостями і вимагає розгляду саме у його контексті. Насамперед слід говорити про педагогічне спілкування, що є могутнім резервом підвищення професійної майстерності педагога, удосконалення організації педагогічної діяльності і навчально-виховного процесу, формування його позитивного іміджу.

Опанування законів, функцій, стилів, прийомів і засобів професійно-педагогічного спілкування як соціально-психологічної взаємодії вчителя й учнів дозволяє педагогу проявити себе через здійсненні виховного впливу, організацію взаємовідносин з вихованцями. На думку О.О.Леонтєєва, “оптимальне педагогічне спілкування — це таке спілкування вчителя зі школярами в процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для формування особистості школяра, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання (зокрема, перешкоджає виникненню психологічного бар'єру), забезпечує управління соціально- психологічними процесами у дитячому колективі і дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні властивості вчителя [ 5,31]”.

Останнє передбачає, що реалізація функцій педагогічного спілкування (обмін інформацією між педагогом та учнями, міжособистісне пізнання, організація та регуляція взаємостосунків і спільної діяльності, здійснення виховного впливу, педагогічно доцільна самопрезентація педагога) тісно пов'язана із проявом і вдосконаленням власне особистості вчителя, із формуванням і втіленням його професійного іміджу.

У час інтенсивної інформатизації та комп'ютеризації тільки високопрофесійний, творчий, мобільний і позитивний учитель технологій може залишатися незамінним джерелом інформації для учнів. Тільки вчителю, що має авторитет серед учнів, вони довіряють, діляться проблемами, дослухаються до порад, прагнуть наслідувати. У педагогічному спілкуванні обмін інформацією не є домінуючим.

Більшу цінність становить обмін почуттями, переживаннями, позитивною енергетикою. Важливу роль при цьому відіграє готовність учителя організувати, згуртувати учнів, налаштувати на співпрацю і взаєморозуміння, стимулювати особистісну їх самореалізацію. Тобто вчитель ініціює, організовує і керує педагогічним спілкуванням. Це вимагає від нього усвідомлення особистої відповідальності за результативність професійного спілкування: вчитель повинен уміти прогнозувати вплив на суб'єкта комунікації, передбачати кілька варіантів професійної поведінки, бути зорієнтованим на реакцію учасників спілкування. Усе це є свідченням високої культури професійної поведінки, відповідного рівня професійної компетентності.

Професійна компетентність – це якісна характеристика вчителя, що розглядається як сукупність комунікативних знань, умінь, навичок й особистісних якостей, необхідних для розв'язання професійних завдань [6]. Вона являє собою систему екстрафункціонального забезпечення професійних функцій спеціаліста, що виражається у його готовності і здатності до організації комунікативної діяльності з різними професійними групами [2].

Комунікативні знання як узагальнений досвід людства у спілкуванні є відображенням у свідомості людей комунікативних ситуацій у їх причинно-наслідкових зв'язках і відношеннях. Вони стають професійними тоді, коли перетворюються і вибудовуються в індивідуальну модель практичного розв'язання професійно-комунікативних завдань, коли їх набуття вмотивоване індивідуально-особистісними потребами, збагачене власним комунікативним досвідом.

Комунікативні знання стають основою комунікативних умінь, тобто дій, заснованих на ґрунтовній теоретичній і практичній підготовленості, що дає змогу творчо використовувати комунікативні знання, навички для відображення і перетворення дійсності. За своєю сутністю вони є внутрішньою моделлю майбутньої комунікації, забезпечують її ефективність.

Говорячи про систему необхідних для вчителя професійно-комунікативних знань і вмінь, насамперед слід назвати ті, що забезпечують продуктивне професійне спілкування: 1) знання спільного для суб'єктів спілкування комунікативного простору — соціально-психологічного

середовища, яке впливає на них інформацією (її змістом, цінністю, новизною), засобами (вербальними, невербальними, інформаційно-комунікаційними), прийнятими у конкретному освітньому середовищі, правилами спілкування, моральними нормами тощо; 2) використання суб'єктами комунікації єдиної системи знаків і їх значень (відображення найсуттєвіших і узагальнених особливостей предметів і явищ), смислів (суб'єктивний зміст, якого набуває мовлене слово у контексті); 3) адекватне розуміння інформації, якою обмінюються учасники процесу комунікації; 4) оптимальне поєднання вербальних і невербальних засобів комунікації у процесі взаємообміну інформацією, що вимагає відповідних комунікативних знань, умінь і комунікативного досвіду; 5) попередження і подолання можливих комунікативних бар'єрів; 6) урахування індивідуальностей суб'єктів комунікації, наявних у них комунікативних знань, умінь, навичок, досвіду, здібностей.

Професійна компетентність передбачає знання вчителем технології професійно-педагогічного спілкування, доцільної у процесі безпосередньої педагогічної комунікації. Важливими є вміння моделювати процес спілкування; встановлювати діловий контакт за допомогою «комунікативної атаки»; використовувати механізми зараження, навіювання, переконання, наслідування; керувати спілкуванням та аналізувати його результати, педагогічно доцільно застосувати пасивні й агресивні методи завоювання уваги.

Важливою складовою професійної компетентності вчителя є володіння прийомами функціонально-рольового та особистісно зорієнтованого спілкування. Базові вміння функціонально-рольового педагогічного спілкування виявляться у володінні діловими, стандартизованими моделями поведінки, що вимагають чітких рольових позицій. Особистісно-орієнтоване спілкування виступає складнішим видом педагогічної взаємодії, який передбачає виявлення особистого ставлення, почуттів учителя, спрямування на розвиток особистості учнів і вимагає такого рівня власної активності, коли вчитель не йде за обставинами, що складаються в педагогічному процесі, а сам здатний створювати ці обставини, виробляти свою стратегію. За таких умов ефективність професійної діяльності вчителя безпосередньо пов'язана із його компетентністю, зокрема професійно-комунікативною, свідомим, планомірним формуванням власного іміджу.

Крім комунікативних умінь, володіння технікою спілкування, професійно-комунікативна компетентність вчителя передбачає вихованість емоційної сфери (уміння співпереживати, готовність до емпатії), педагогічну рефлексію, атракцію, спостережливість, педагогічну інтуїцію та ін. До поняття професійно-комунікативної компетентності включають



також потребу у спілкуванні, інтенсивність і широту кола спілкування, уміння говорити і слухати, переконувати і поважно ставитися до співрозмовника, особливості емоційних реакцій та зміст спілкування, особистості комунікантів, власне самопочуття у процесі комунікації, вміння контролювати й адекватно оцінювати себе тощо. Узагальнені висновки дослідників підтверджують необхідність знання будь-яким фахівцем специфіки професійного спілкування у певній сфері людської діяльності, норм мовленнєвої поведінки, що забезпечують результативність у вирішенні професійних завдань.

Неодмінною складовою професійної компетентності вчителя є стиль педагогічного спілкування як усталена система способів та прийомів, які використовуються під час взаємодії з учнями, їх батьками, колегами по роботі. У стилі спілкування знаходять своє вираження особливості комунікативних можливостей учителя, характер взаємовідносин педагога і вихованців, творча індивідуальність педагога та ін. Особистісні якості вчителя виявляються у активно-позитивному, пасивно-позитивному, ситуативно-негативному, стійкому негативному ставленні до учня, визначаючи рівень ділового спілкування. Традиційно називають кілька типів загального стилю педагогічного спілкування вчителя: авторитарний, ліберальний та демократичний.

Стиль спілкування визначає три типи вчителів: «проактивний», «реактивний» і «надактивний».

Перший — ініціативний в організації спілкування, індивідуалізує свої контакти з вихованцями, його настанова змінюється відповідно до досвіду. Він знає, чого хоче, і розуміє, що в його поведінці сприяє досягненню мети. Другий — також гнучкий у своїх настановах, але внутрішньо слабкий. Не він особисто, а вихованці диктують характер його спілкування з класом. У нього розпливчасті цілі та відкрито пристосувальна поведінка. Третій — схильний до гіпертрофованих оцінок своїх учнів і вибудовування нереальних моделей спілкування, впадання у крайнощі, керівництва стереотипами.

Залежно від продуктивності виховного впливу В.А.Кан-Калик пропонує розрізняти такі стилі педагогічного спілкування, як спілкування на основі захоплення спільною творчою діяльністю, на основі товариської прихильності, спілкування-дистанція, спілкування-залякування та спілкування-загравання [3]. Запорукою продуктивного стилю педагогічної діяльності та позитивного професійного іміджу вчителя є його спрямованість на дитину, захопленість своєю справою, професійне володіння організаторською технікою, делікатність у стосунках. Високий рівень професійно-комунікативної компетентності вчителя сприяє виробленню індивідуального стилю педагогічного спілкування, що

передбачає свідоме самопізнання, вироблення власної комунікативної поведінки, яка є адекватною професійним завданням, підвищує ефективність педагогічного впливу, взаємодії з учнями.

Суб'єкт-суб'єктний характер педагогічного спілкування передбачає вміння вчителя організовувати й підтримувати рівноправну, паритетну взаємодію з учнем, реалізувати її гуманістичну спрямованість і толерантність. Професійно-комунікативна компетентність учителя передбачає наявність таких характеристик, як відкритість, доступність, створення для дітей можливостей висловлювати свої думки і почуття; справедливість, довіра до дітей, визнання їх неповторності, гідності; зацікавленість життям учнів, увага до їхніх слів і проблем; емпатійне розуміння (здатність бачити поведінку учня його ж очима, відчувати його внутрішній світ) та ін.. Ці ж характеристики сприяють формуванню позитивного іміджу вчителя.

Практика доводить, що негативний досвід спілкування з учителем часто є причиною незадовільної успішності учнів, поганого ставлення до предмета. Неправильний педагогічний вплив або неправильна форма спілкування, вибрана для взаємодії, тобто “технологічна” невідповідність до спілкування, може привести до конфлікту між учителем і учнем. Саме невправність учителя у розв'язанні конфліктних ситуацій не лише свідчить про недостатній рівень професійно-комунікативної компетентності, але й негативно позначається на його фаховій репутації загалом.

Кожна помилка вчителя при вирішенні конфліктів травмує учнів, вселяє недовіру до нього, порушує систему взаємин між учителем і учнями. Нерідко саме це зумовлює негативне сприйняття вчителя учнями. Тому для уникнення педагогічних конфліктів вчителю необхідні вміння прогнозувати поведінку учнів, уникати суб'єктивізму в оцінках, оптимістично прогнозувати подальшу діяльність адекватно, поважати статус партнерів по спілкуванню і контролювати власну поведінку.

Продуктивність педагогічного спілкування передбачає знання вчителем ряду бар'єрів комунікації (соціальний, фізичний, смисловий, естетичний, емоційний, психологічний) та деструктивних чинників. Важливою складовою професійно-комунікативної компетентності вчителя є також педагогічний такт. Це передумова співпраці, взаєморозуміння і успіху педагогічної взаємодії. Він є показником зрілості педагога, невід'ємним компонентом його позитивного професійного іміджу.

В умовах оновлення професійної педагогічної освіти слід передбачити опанування майбутніми вчителями всіх названих вище понять, активну підготовку до реальної педагогічної взаємодії.

Потрібна ефективна методика навчання: замість інформативних повинні домінувати особистісно зорієнтовані, інтерактивні, проектувальні, ігрові методики та ін., націлені на зв'язок з практикою та набуття студентами професійно-комунікативного досвіду.

Підготовка до продуктивного професійного спілкування, оволодіння системою знань, умінь, навичок, формування професійно значущих якостей вчителя у процесі фахової освіти мають бути оптимально ефективними. Цьому сприятиме застосовувати сучасних освітніх технологій, які визнають ключовою фігурою навчально-виховного процесу студента і сприяють активізації й індивідуалізації навчання, діалоговій взаємодії між учасниками педагогічного спілкування, утвердженню педагогіки співробітництва.

Безперечними лідерами у формування професійної компетентності майбутніх учителів можна назвати інтерактивні технології (не імітаційні та імітаційні), завдяки яким студенти вчаться спілкуватися, взаємодіяти з партнерами, критично мислити, розв'язувати проблемні виробничі ситуації ., ситуаційні професійні завдання та ін.

Окремо слід сказати про такий педагогічний засіб активізації професійного навчання, як ділова гра, що дає можливість сформувати у майбутніх учителів вміння використовувати набуті знання для вирішення виробничих, в тому числі нестандартних, ситуацій. У навчальному процесі застосовують різні їх модифікації: імітаційні, операційні, рольові, діловий театр, психо- і соціограма.

Ще однією дієвою технологією підготовки вчителів до професійного спілкування є проектна діяльність, що розвиває самостійне мислення майбутніх учителів, вміння прогнозувати, приймати нестандартні рішення у процесі професійного спілкування. Метод проектів дозволяє організовано інтегрувати знання з різних дисциплін і застосовувати їх на практиці, генеруючи при цьому нові ідеї.

Як стверджував В. Беспалько, будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом [1]. Професійна підготовка вчителів за допомогою сучасних освітніх технологій не просто «озброює» майбутніх учителів знаннями і вміннями, оптимізує навчальний процес, а проектує їх власну педагогічну діяльність як творчу, інноваційну та мобільну. До того ж набуті “технологічні вміння” свідчать про належну професійно-комунікативну компетентність вчителя, є передумовою професійної майстерності та запорукою формування позитивного професійного іміджу вчителя технологій.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Важлива мета професійної освіти вчителя полягає у його підготовці до ефективної самопрезентації та самореалізації

у професійній сфері. Успіх педагогічної діяльності безпосередньо пов'язаний зі здатністю забезпечити результативне професійне спілкування і залежить від рівня його професійно-комунікативної компетентності. Разом із тим фахова самореалізація вчителя вимагає й усвідомленого вияву, демонстрації особистісних та професійно значущих якостей та умінь, готовності представити їх соціальному оточенню. Завдяки цьому вчитель має змогу свідомо керувати суспільною думкою, долати негативні стереотипи, пропагувати професійно значущі ідеї та формувати власних професійних імідж. У свою чергу, позитивний імідж учителя сприяє становленню його професійної репутації, підвищенню престижу педагогічної професії загалом.

Сказане доводить необхідність подальшого пошуку шляхів оптимізації професійної підготовки вчителів у напрямку формування професійної компетентності як передумови позитивного професійного іміджу вчителя. Необхідно розробити відповідну модель формування професійного іміджу вчителів технологій та методичні рекомендації щодо посилення ефективності практичної складової фахової підготовки вчителів технологій.

### *Література*

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П.Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192с.
2. Зникина Л. С. Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08/ Людмила Степановна Зникина. –Кемерово, 2005. – 406 с.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А.Кан-Калик. –М.: Просвещение, 1987.– 190 с.
4. Ковальчук А.С. Основы имиджологии и делового общения: [учебное пособие для студентов вузов] / Ковальчук А.С. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д : Изд-во “Феникс”, 2003. – 225 с.
5. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А.Леонтьев – М.: Педагогика. - 1979.- 201 с. – С.31
6. Новгородцева И.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Новгородцева Ирина Владимировна.– Нижний Новгород, 2008. – 259 с.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. Пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2005. – 272 с.

*Голубнича Л.*

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов № 3  
Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава  
Мудрого»*

УДК 37.013.73

### **СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ РЕГІОН: ПОРТРЕТНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ**

*У статті висвітлені погляди науковців – представників різних наукових дисциплін на визначення поняття «регіон». Розглядаються також ознаки та функції регіоналізації суспільства. Автор з'ясовує об'єктивні підстави для виокремлення на території України Східного регіону. На його думку, вони пов'язані, перш за все, з історичними обставинами. Значну увагу в статті приділено встановленню та характеристиці Східноукраїнського регіону. Розглянуті його унікальні риси. Представлені підходи вчених до розуміння терміну «Східноукраїнський регіон».*

**Ключові слова:** *регіон, Східноукраїнський регіон, науковий регіон, регіональні особливості.*

*Голубнича Л.*

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков №3  
Национального университета «Юридическая академия Украины имени  
Ярослава Мудрого»*

### **ВОСТОЧНОУКРАИНСКИЙ РЕГИОН: ПОРТРЕТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ**

*В статье рассматриваются объективные основания для выделения на территории Украины Восточного региона. Освещены взгляды ученых – представителей разных научных дисциплин на определение понятия «регион». Значительное внимание уделено установлению и характеристике Восточноукраинского региона.*

**Ключевые слова:** *регион, Восточноукраинский регион, научный регион, региональные особенности.*

*Golubnycha L.*

*Associate Professor of Educational Sciences, an Associate Professor of the  
department of foreign languages №3 of National University “Yaroslav the Wise  
Law Academy of Ukraine”*

### **EASTUKRAINIAN REGION: PORTRAIT DESCRIPTION**

*The article deals with objective basis for marking out East region on the territory of Ukraine. It shows different opinions of scientists representatives of different scientific disciplines as for the definition of the notion “region”.*

---

*Considerable attention is paid to explanation and characteristics of the East region of Ukraine.*

**Key words:** *region, East region of Ukraine, scientific region, regional peculiarities.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Період кінця ХХ – початку ХХІ століття по всій Європі характеризується посиленням уваги до проблем регіонів. Не є винятком й історія педагогіки. На думку академіка О.Сухомлинської, проблема регіонального виміру історико-педагогічного процесу пов'язана, перш за все, з тим, що сьогодення визначається історією. Всі суспільні позитивні або негативні явища стають наслідком нашого віддаленого чи наближеного минулого [7, с. 42]. Крім того, вітчизняні науковці пояснюють поширення регіонального підходу до історико-педагогічного пізнання розчаруванням у можливостях створення раціональної схеми всесвітнього історико-педагогічного процесу та розробкою нових пізнавальних підстав для історико-педагогічного пошуку.

**Аналіз наукових досліджень** свідчить, що за радянських часів регіонального підходу до вивчення історії педагогіки або педагогічної історіографії, як і до досліджень з більшості інших наукових дисциплін, не існувало. «Діяльність навчально-виховних закладів розглядалася за політико-ідеологічним поділом – загальносоюзним та «союзних республік», що передбачав і певні відмінності, але на них не наголошувалося», – відмічає академік О.Сухомлинська [7, с.43]. В останні десятиріччя регіональна проблематика пригорнула увагу науковців – педагогів, зокрема, з історії педагогіки. Перші регіональні історико-педагогічні дослідження з'явилися як тенденція за часів перебудови. З початку ж ХХІ століття спостерігається стійкий інтерес науковців до регіонального пізнання історико-педагогічної тематики. Найбільш розробленими у багатьох змістовних вимірах виявились питання історії педагогіки Західного регіону.

У Східноукраїнському регіоні особливого значення було приділено пізнанню окремих аспектів генезису освітнього процесу в даному регіоні у певний період. Найбільш значними працями, що розкривають вищезазначене питання, можна назвати колективну монографію за редакцією І.Прокопенка та докторську дисертацію В.Курило. Простежити регіональну специфіку історико-педагогічних проблем виховання на Сході України намагаються Ю.Ледняк та В.Федяєва.

Однак, щодо багатогранного вивчення Східноукраїнського педагогічного регіону недостатньо розробленими залишаються методологічні та теоретичні проблеми. Важливим питанням, яке очікує

вирішення, є також уточнення історико-педагогічною наукою поняття «Східноукраїнський регіон».

**Мета статті.** На основі аналізу наукової літератури визначити термін «регіон», уточнити термін «Східноукраїнський регіон» та схарактеризувати особливості даного регіону.

**Виклад основного матеріалу.** Відомо, що практично в кожній державі одна частина території помітно відрізняється від інших частин. Ці відмінності стосуються природно-кліматичних умов життєдіяльності, історії, етнічного складу населення, мови, культури, релігії та інших природних і суспільно-історичних факторів. Взаємодія цих факторів набуває інтегративного, системного характеру і призводить до формування якісної своєрідності даної теорії. Таким чином, регіональність як об'єктивна даність притаманна практично всім країнам світу і є об'єктивним феноменом та невід'ємним атрибутом будь-якої держави, – справедливо стверджує М.Шульга [6, с. 4].

Сьогодні, як ніколи, майбутнє незалежної, демократичної соборної України значною мірою залежить від функціонування та розвитку регіонів у всіх галузях суспільного життя, основою якого виступає освіта.

Щоб зрозуміти особливості генезису регіону та системи освіти в ньому, перш за все, необхідно визначитися з тлумаченням дефініцій «регіон» та «Східноукраїнський регіон», які мають методологічне значення для нашого дослідження.

Як вказують науковці (В.Курило, Є.Хриков, Б.Яловецький та ін.), регіон – це поняття міждисциплінарне. У сучасній науці регіон розглядається як географічне, соціологічне, політичне, економічне, наукове явище тощо. Так, з точки зору географії, яка при визначенні даного терміну спирається на фізичні риси природного ландшафту, оформлення території, водні артерії, клімат тощо, «регіон» – це територія, яка за сукупністю своїх складових елементів відрізняється від інших територій і якій властива єдність, взаємозв'язок, цілісність цих елементів, причому ця цілісність – це об'єктивна умова і закономірний результат розвитку даної території [2, с.380; 4, с.10].

Політологи називають «регіон» територіальною одиницею, підкреслюючи при цьому штучність виділення регіонів, створених з метою класифікації та упорядкування дійсності. На думку Ю.Римаренко, регіони можна розуміти як самоврядні територіальні спільності з багатонаціональним складом населення [6, с. 26]. Е.Томпсон вважає, що в широкому сенсі поняття «регіон» застосовується до таких адміністративно-територіальних одиниць, які працюють між рівнями місцевого та національного урядів, що визначає його частиною держави [2, с. 95].

У розумінні економістів, «регіон» – це велика територія країни, яка характеризується подібністю природних умов та певною спеціалізацією в Народногосподарському Комплексі держави, зазначає Й.Гілецький [1, с.258]. Польський науковець Б.Яловецький в свою чергу підкреслює значущість для економічного регіону певних економічно визначених рис, як то рух майна, капіталу або робочої сили [2, с.380].

Соціологи поняття «регіон» інтерпретують як територіально диференційовану спільноту людей, почуття територіальної ідентичності котрих видається найважливішим критерієм відокремлення регіону. «Регіон є не тільки економічним простором, але й постає як простір певної соціальної структури, організації влади та культурних традицій. У регіональному середовищі виникають певні рамкові умови для способу життя мешканців регіону» [4, с.10]. На відміну від політичного або економічного регіону, який є абстрактним творінням спеціалістів, соціальний регіон завдяки почуттям територіальної ідентичності його мешканців виявляється реальним буттям, що стабільно присутнє в свідомості та повсякденному житті мешканців. Отже, в соціологічному сенсі «регіон» – це територія, мешканці якої мають почуття ідентичності настільки сформоване, що воно стає «щоденним досвідом», цілком справедливо стверджує Б.Яловецький [2, с. 381].

У педагогічній науці даються дефініція та ознаки регіону й розглядається роль регіоналізації в освіті та наукових розвідках. Наприклад, сучасний вітчизняний вчений-педагог В.Курило визначає «регіон» як соціальний та географічний простір, де відбувається соціалізація людини, формування, збереження та трансляція норм життя [4, с.10].

Науковий регіон, на думку Є.Хрикова, також має право на виокремлення, якщо він володіє наступними ознаками (чи більшістю цих ознак): 1) географічними, економічними, соціально-політичними, культурними відмінностями від інших регіонів; 2) високим рівнем самостійності, що можливо за умов децентралізованої держави; 3) специфічною системою освіти; 4) значною кількістю науковців, діяльність яких спрямована на вирішення педагогічних проблем регіону; 5) розвиненою науковою інфраструктурою, яку складають наукові установи, наукові видання, конференції [8, с.12].

Існування наукового педагогічного регіону доводить у своїх дослідженнях С.Лобода, вказуючи, що наукова регіоналізація впливає на регіоналізацію не тільки культури, а й освіти, адже остання є частиною загальної культури, викликає зацікавленість мешканців регіону проблемами розвитку регіональної педагогіки, що, в свою чергу, свідчить про високий рівень та вагомість творчого внеску місцевих педагогів до загального



доробку [5, с.51]. Регіональна педагогічна ініціатива й зацікавленість місцевих науковців і пересічних громадян ведуть до видання значної кількості власних педагогічних журналів і газет, наукових збірників.

Таким чином, узагальнюючи вищезазначене, підкреслимо, що, по-перше, будь-яке визначення поняття «регіон» завжди пов'язане з територіальними характеристиками; по-друге, регіон є великим простором країни або світу, який складає його соціальну, економічну чи іншу частину; по-третє, регіон – це територіально диференційована спільнота людей, яким властиве почуття територіальної ідентичності [8, с.12].

Так, окремі регіони України й донині досить чітко усвідомлюють себе в першу чергу як регіони з їх особливою історією, яка помітно відрізняється від історії інших частин країни. З цього приводу М.Шульга зауважує, що певної консолідації України в соціально-психологічному плані ще не відбулося. Значна частина жителів різних її територій у першу чергу усвідомлюють себе кримчанами, закарпатцями і лише в другу – громадянами України [6, с. 12]. Між тим, як консолідація всіх регіонів країни, усього народу України є неодмінною умовою майбутнього процвітання Української держави, влучно наголошує І.Гошуляк [6, с. 49].

Відомо, що розмаїття й відмінності регіонів нашої держави склалися внаслідок об'єктивних історичних обставин. В основі регіональних особливостей лежить тривале територіальне роз'єднання різних частин українського народу. Під впливом драматичних подій історії український етнос сформувався на теренах декількох держав. Протягом багатьох століть після розпаду Київської Русі в процесі свого формування він виборював право на власну державність, у той час, як окремі його частини жили під владою кількох країн, жодна з яких не була українською національною державою, ці частини мали різноманітні умови для національно-культурного розвитку, зазнавали неоднакових ідеологічних впливів, національних утисків, що впливало на формування етнічних та соціокультурних особливостей населення, його національний склад, мовно-культурні характеристики, рівень історичної та етнічної самосвідомості українців, а також на ставленні до багатьох важливих явищ історичного минулого, нагадує О.Антонюк [6, с. 58-59].

Інші вчені (Є.Тихомирова, Н.Шилов, П.Шляхтун та ін.), у свою чергу, підкреслюють особливості ментальності в різних регіонах держави, зокрема, на таких теренах як Східна Україна. Ці особливості полягають у тому, що на рівні із загальними для всіх регіонів країни рисами, ментальність має низку регіональних особливостей, які визначаються етнічними, релігійними, економічними, історичними та ін. факторами [6, с.43]. Зазначимо, що населення України розташоване між центрально-європейськими та російськими народами, тому несе в собі риси і тих і

інших. Якщо говорити про російський етнос, то для нього, наприклад, гуманізм як принцип побудови суспільства є менш важливим, ніж для народів Центральної і Західної Європи, адже в його ментальності сильним є надособистісний (державний) початок, звідси й менш значними є цінності, які конкретизують гуманізм – безпека, благоустрій, гідність людини, її свобода, стверджує Н.Шилов [6, с.239- 240].

Вищесказане пояснює, чому дослідники зазвичай відмічають відмінності ментальності населення Сходу України від ментальності населення Заходу України та говорять про те, що по Збручу проходить кордон двох цивілізацій – Західно-католицької та Східно-православної, про два або навіть три Українських етноси.

Так, в період першої світової війни, революції та громадянської війни на окремих територіях України виникли автономні утворення, що навіть претендували на самостійну державність. Це й Західноукраїнська народна республіка, і Донецько-Криворізька Республіка, і Кримськотатарська народна республіка. Процес об'єднання українських земель у сучасних кордонах завершився лише в 1954.

Отже, регіональна розмаїтість, помітно окреслена природно-кліматична, етнонаціональна строкатість України, яка обумовлена історичними особливостями її розвитку, різним рівнем і специфікою матеріального і духовного життя її населення, що призвели до виникнення особливостей у ментальності в різних регіонах країни, є об'єктивними обставинами виділення окремих регіонів у державі.

Східна Україна має цілу низку унікальних рис у своєму історичному розвитку та життєдіяльності. Відомо, що землі сходу України почали заселятися етнічними українцями значно пізніше, ніж західні та центральні території. Лише у XVII столітті на історичному сході України почали оселятися козаки, а також селяни з інших частин країни. Вони створювали слободи, які дали назву Слобожанщині, та освоювали захід так званого Дикого поля, де «сформували контроль політичних метрополій з втікачів із Московії, Польсько-Литовського князівства чи інших земель» [2, с.548], уособлюючи собою свободу й військове братерство на протигагу політичним центрам. Особливо приплив населення до Східного регіону країни посилювався після скасування гетьманату (1765 р.) та ліквідації козацького устрою (1781 р.).

Характер освоєння даних земель, який також відрізняється від інших регіонів країни, призвів до формування специфічного складу та культури населення. У XIX та XX століттях, коли Східноукраїнський регіон почав активно розвиватися як промисловий центр, він став масово залучати робітничу силу. Представники найрізноманітніших національностей шукали роботу, або, як стверджує зарубіжна дослідниця Г.Куромія,

переховувались від політичного та релігійного переслідування [2, с. 548] на землях Сходу України. В результаті у 2001 році в зазначеному регіоні по даним Державного комітету статистики України проживали представники 111 національностей та народностей. Таким чином, багатоетнічність є ще однією відмінною рисою Східного регіону.

Природно, що етнічний склад населення позначився й на традиційно-побутовій культурі, котра зазнала значних змін завдяки великому приросту російського населення, цілеспрямованій політиці русифікації, забороні українських шкіл та українського друку тощо.

Зазначимо, що як і кожний регіон України, Східний – має свій неповторний автопортрет. Так, сьогодні в регіоні переважає індустріальний та науково-технічний тип культури, відмічається «ностальгія по культу робітничого класу та технічної інтелігенції», домінує російська мова як мова радянської індустріалізації та науково-технічного прогресу ХХ століття. Як справедливо вказує Е.Задорожнюк, характеризуючи сучасне обличчя Сходу країни, «в цілому, це домінуючий в плані людських ресурсів та промислового потенціалу регіон, без якого господарсько-економічне життя України як великої європейської держави не можливо уявити. В той же час це регіон з найбільшою часткою російськомовного населення» [3, с. 292].

Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновок про унікальність, своєрідність Східного регіону України, якому притаманні наступні відмінні риси:

- історичні (більш пізнє заселення територій Східного регіону України; особливий характер освоєння даних земель; наявність відмінних від інших регіонів країни етапів та змісту історичного розвитку);

- соціально-демографічні (багатонаціональний склад населення, представлений 111 національностями та народностями, серед яких переважають українці та росіяни; відмінні процеси міграції населення);

- соціально-географічні (домінування людських ресурсів: на Східних територіях, які складають 14,01 % площі України, мешкає 20,83 % її населення; особливостями співвідношення міського та сільського населення є «тотальна урбанізація» (більшість мешканців 86,46 % проживають у містах), яка, в свою чергу, пояснює велику щільність населення: в середньому по регіону – 115,2 осіб на квадратний кілометр, що є значно вищим показником, ніж по Україні в цілому – 76,4 осіб на квадратний кілометр);

- соціально-економічні (наявність цілісного економічного комплексу, де мінерально-сировинні ресурси, які зосереджені в Донецькій та Луганській областях та є ключовим фактором їх господарювання, доповнюються структурою економіки Харківської області; зосередження

потужних промислових підприємств, що сприяло створенню образу міцного економічного центру країни, з тісними економічними зв'язками як у середині регіону, так і з прилеглими областями, однак зі слабкою співпрацею з іншими регіонами);

- соціально-культурологічні (особливості менталітету та традиційно-побутової культури населення: завдяки спільній історії та релігії східні українці за своїм менталітетом ближчі до росіян; відмінні політичні та релігійні уподобання; традиційно-побутова культура формувалася під впливом як багатонаціонального етносу, здебільшого російського, так й індустріалізації; сьогодні в регіоні переважає індустріальний та науково-технічний тип культури; рід діяльності й спосіб життя також не є однаковими з іншими регіонами України; навіть мова, на якій розмовляє більшість населення (69,13 %), незважаючи на національну приналежність є російською);

- культурно-освітні (звичайним явищем є навчання значної частини дітей регіону, порівняно з іншими регіонами, не на рідній мові, хоча й ведеться робота по оптимізації мережі шкіл, яка б відповідала національному складу населення; відмінною рисою є значне перевищення середньо української наповнюваності закладів освіти; тривала відокремленість закладів освіти та культури від національної культури; приналежність мешканців російській культурі та панування російської мови у закладах культури);

- природно-географічні (місце розташування на сході України; кліматичні відмінності континентального характеру з жарким та посушливим літом, холодними й малосніжними зимами).

Аналіз наукової літератури свідчить, що поняття «Східний регіон України» однозначно застосовується для позначення певної географічної зони, що розташована на сході країни. Однак термін «Східний регіон» не однаково розуміється науковцями. Так, більша частина вчених (Б.Заставецький, С.Макарчук, В.Скляр та ін.), беручи за основу етнографічне районування, включають до нього Донецьку, Луганську та Харківську області. Друга група науковців (В.Курило, Ю.Ледняк, С.Фатальчук та ін.) розглядають лише Донецьку та Луганську області в якості складових частин «Східного регіону» нашої країни, пояснюючи свою точку зору соціально-економічною та антропогеографічною спорідненістю зазначених адміністративно-територіальних одиниць. Нарешті, третя частина дослідників, виходячи із економічної спорідненості (О.Чебаненко) пропонує залучити до «Східного регіону» 4 області: крім Донецької, Луганської та Харківської, ще й Дніпропетровську область. У дослідженні ми поділяємо точку зору вчених, які вивчають «Східний регіон України» в складі 3 областей: Донецької, Луганської та Харківської

й застосовуємо в даному значенні терміни «Східний регіон», «Східноукраїнський регіон», «Схід України» та «Східна Україна».

Таким чином, на основі аналізу наукової літератури зроблено **висновки** про те, що 1) поняття «регіон» є міждисциплінарним, серед інших регіонів виділяється й науковий педагогічний регіон; 2) виходячи з того, що визначення поняття «регіон» завжди пов'язане з територіальними характеристиками та є великим простором країни або світу, який складає його соціальну, економічну чи іншу частину з територіально диференційованою спільнотою людей, яким властиве почуття територіальної ідентичності, у своєму дослідженні будемо вважати регіоном соціальний та географічний простір, де відбувається соціалізація людини, формування, збереження та трансляція норм життя; 3) існування об'єктивних історичних, соціально-демографічних, соціально-географічних, соціально-економічних, соціально-культурологічних, природно-географічних відмінностей дозволяє виокремлювати на території України Східний регіон, до якого, з огляду на етнографічне районування, входять Донецька, Луганська та Харківська області.

**Перспективами подальшої розвідки** можна вважати вивчення педагогічних проблем регіону.

### *Література*

1. Гілецький Й.Р. Географія: Економічна і соціальна географія України. Підручник для учнів 9 класів загальноосвітніх навчальних закладів / Й.Р.Гілецький – Тернопіль: Підручники і посібники, 2009. – 272с.
2. Глобалізація. Регіоналізація. Регіональна політика. Хрестоматія з сучасної зарубіжної соціології регіонів / Укладачі Кононов І.Ф., Бородачов В.П., Топольськов Д.М. – Луганськ: Альма матер – Знання, 2002. – 626 с.
3. Задорожнюк Е.Г. Україна як "вісь консолідації" в 1990-х роках / Е.Г.Задорожнюк // Регіони і межі України в історичній ретроспективі – Луганськ, 2004. – С. 289-297.
4. Курило В.С. Освіта та педагогічна думка східноукраїнського регіону у ХХ столітті / В.С.Курило – Луганськ, 2000. – 460с.
5. Лобода С.М. Формування регіонального інформаційного культурно-освітнього середовища й проблема педагогічної творчості вчителя / С.М.Лобода // Вісник ЛНПУ імені Т.Шевченка. Серія педагогічні науки «Історико-педагогічні дослідження: регіональний вимір». – 2006. – № 19(114). – С.46-54.
6. Регіональна політика України: концептуальні засади, історія, перспективи. Міжнародна науково-практична конференція 10-11 листопада 1994р. – Київ, 1995. – 548 с.
7. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір / О.В.Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 2. – С. 42-49.
8. Хриков Є.М. Регіональні історико-педагогічні дослідження: спрямованість, значення, методологічні засади / Є.М.Хриков // Вісник ЛНПУ імені Т.Шевченка. Серія педагогічні науки «Історико-педагогічні дослідження: регіональний вимір». – 2006. – № 19(114). – С.11-16.

*Гончаров Д.*

*заступник декана з виховної роботи економічного факультету ХНПУ  
ім. Г.С. Сковороди*

**УДК 378.11:37.011.3**

### **ВИХОВНА РОБОТА У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

*У статті розкриваються основні аспекти виховної роботи у вищому педагогічному навчальному закладі у сучасних умовах, особливості виховної роботи з майбутніми учителями як складника професійної підготовки. Автор наголошує на важливості та особливій увазі до виховної роботи, що проводиться у педагогічних ВНЗ. Реалізація вказаних напрямів у комплексі забезпечують високий рівень готовності майбутніх учителів до виховної роботи з молоддю.*

**Ключові слова:** *виховна робота, напрями виховної роботи, професійна підготовка, педагогічний ВНЗ, майбутні вчителі.*

*Гончаров Д.*

*заместитель декана по воспитательной работе экономического  
факультета ХНПУ имени Г.С. Сковороды*

### **ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ КАК СОСТОВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

*В статье раскрываются основные аспекты воспитательной работы в высших педагогических учебных заведениях в современных условиях, особенности воспитательной работы именно со студентами высших педагогических учебных заведений – будущих учителей. Автор акцентирует внимание на важности и особенном внимании к воспитательной работе, которая проводится в педагогических ВУЗах. Реализация указанных направлений в комплексе обеспечивают высокий уровень готовности будущих учителей к воспитательной работе с молодёжью.*

**Ключевые слова:** *воспитательная работа, направления воспитательной работы, профессиональная подготовка, педагогический ВУЗ, будущие учителя.*

*Goncharov D.*

*subdean for educational work of economic department Kharkiv national  
pedagogical university named after G.S. Scovoroda*

### **EDUCATIONAL WORK IN HIGH PEDAGOGICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS**

*The main aspects of educational work in the higher educational institutions in the current conditions, particularities of educational work with students of high pedagogical educational establishments - with future teachers are described in the article. The author emphasizes on the importance of the educational work which is done in the high pedagogical educational establishments. The implementation of concerned trends together ensure the high level of future teacher's professional education to educational work with youth.*

**Key words:** *educational work, trends of educational work, professional education, high pedagogical educational establishment, future teachers.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Розбудова Української держави, незалежність якої проголошена Постановою про державний суверенітет України 16 липня 1990 року та Актом проголошення незалежності України (24серпня 1991р.) і підтверджена результатами Всеукраїнського референдуму 1 грудня 1991 року, ставить перед вищими навчальними закладами надзвичайно важливе й невідкладне завдання – виховання справжнього громадянина й патріота рідної землі. Завдання сучасної освіти щодо формування творчої, соціально активної, інтелектуально розвиненої особистості вимагають від педагогів науково-педагогічно обґрунтованих підходів до організації виховної роботи. Пріоритетним напрямом в її реалізації є формування особистості, яка усвідомлює свою приналежність до українського народу, спрямованої на втілення в життя української національної ідеї, виховання людини демократичного світогляду, яка поважає громадські права і свободу, традиції народів і культур світу, національний, релігійний, мовний вибір кожної людини.

На сучасному етапі розвитку суспільства першочерговість виховної функції надається навчальним закладам. Про це визначено у законах України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про професійно-технічну освіту", "Про позашкільну освіту", "Про дошкільну освіту". На сьогодні необхідність та важливість роботи з молоддю на державному рівні очевидна. Якщо сім'я і школа закладають основи особистості молодої людини та формують норми її поведінки в майбутньому, то остаточне становлення відбувається саме у студентські роки.

Вищі навчальні заклади за своїм статусом зобов'язані професійно готувати не тільки дипломованих спеціалістів, а й виховувати різнобічно розвинених громадян. Навчальні заклади мають необхідну інфраструктуру, організаційні та кадрові ресурси для вирішення цього завдання. Особливо це стосується педагогічних вищих навчальних закладів, адже провідну роль у вихованні підростаючих поколінь відповідно до сучасних вимог

належить майбутньому вчителю. У зв'язку з цим постає потреба у підвищенні якості професійної підготовки майбутніх учителів у напрямі вдосконалення їхньої підготовки до якісного здійснення виховної роботи.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Окремі аспекти проблеми підготовки майбутнього вчителя до виховної роботи висвітлено в працях Л. Байкової, О. Божко, А. Бойко, М. Боритко, Л. Белової, О. Білик, В. Волкової, О. Гречаник, А. Денисенко, С. Золотухіної, Л. Зуєвої, В. Караковського, І. Колеснієвої, О. Кондратюк, Т. Осипової, С. Полякової, О. Попової, Н. Селіванової, А. Троцько, М. Удовенко, Т. Удовицької та інших учених. Водночас потребують подальшого вдосконалення зміст виховної роботи зі студентами педагогічних ВНЗ як майбутніми професійними вихователями.

**Формування цілей статті (постановка завдання)** – висвітлити зміст основних напрямів виховної роботи у вищому педагогічному навчальному закладі, спрямованих на професійну підготовку майбутніх учителів до виховної роботи.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** В організації виховної роботи ВНЗ керуються Конституцією України, загальною декларацією прав людини, Законом України „Про вищу освіту”, Указом Президента України „Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян” від 27.04.1999р; Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті. На основі цих документів розробляються концепції виховної роботи кожного конкретного ВНЗ.

Виховання підростаючого покоління являє собою стратегічну лінію розвитку кожного суспільства. Зміна суспільного ладу, політичних та соціальних пріоритетів неодмінно призводить до зміни системи виховання. Початковий період перебудови суспільства завжди характеризується альтернативним напрямком його розвитку. Новий суспільний лад дає нові гасла, нові ідеї, нові перспективи, які суперечать попереднім, але він не в змозі водночас змінити десятиліттями напрацьовані механізми, свідомість людей, канони суспільної поведінки. Це потребує певного часу і зусиль, спрямованих на створення та відпрацювання нових парадигм виховання, поданих у єдності концептуальних основ та технологій їх впровадження у реальний виховний процес сучасної школи. Останнє потребує першочергового впровадження нових систем виховання в практику роботи вищої педагогічної школи, що навчить майбутніх учителів реально виховувати дітей, а не лише говорити про те, як це треба робити. Той вчитель, що сам пройшов певну школу виховання, здатен найкращим чином відтворити її у своїй діяльності. Тому система виховної роботи у



педагогічній школі розглядається, з одного боку, як робота по досягненню цілей виховання, а з іншого – як практичний блок професійної підготовки вчителя.

Проблема виховання студентів взагалі і студентів педагогічних ВНЗ зокрема за останні роки в педагогічній пресі підіймалася як на концептуальному рівні, так і на рівні відпрацювання окремих її напрямків та засобів реалізації. Але жоден із запропонованих підходів не висвітлює вирішення проблеми у своїй цілісності, а відпрацьовує лише окремі її частини. Більш за те, основними орієнтирами сучасного виховання молоді постають старі тенденції, що наповнюються новим змістом. Так, автори нових підручників з педагогіки продовжують у якості основної цілі виховання розглядати формування всебічної та гармонійно розвиненої особистості, повертаються до мети, сформульованої у моральному кодексі будівника комунізму, а в системі виховної роботи словосполучення "комуністичне виховання" замінюють на "національне виховання". Це спонукало нас до проведення системного дослідження, спрямованого на теоретичне та практичне відпрацювання нової парадигми виховання, що ґрунтується на гуманізації педагогічного процесу, та її застосування у підготовці майбутніх учителів.

На змістовному рівні нова система потребує суттєвого перегляду категоріального апарату виховання та виховної роботи. Зважаючи на принципи цілеспрямованості та системності педагогічного процесу, головною системоутворювальною величиною для виховання є його мета. Вона повинна бути реальною, конкретною та досяжною, чого не скажеш про загальноприйнятту – виховання всебічної та гармонійно розвиненої особистості. По-перше, вона абстрактна, бо кожне суспільство або режим наповнює її своїм змістом, по-друге, не передбачає конкретного результату, бо ніхто і ніколи не бачив оту "всебічно та гармонійно розвинену" особистість, по-третє, вона ідеальна, бо подає лише ідею, не показуючи механізму її реалізації. Це говорить про те, що показана ціль являє собою скоріше філософську категорію (саме з філософії вона й прийшла), ніж педагогічну, а проблема цілепокладання в педагогічному процесі ще далека від свого остаточного вирішення.

Виховання студентської молоді в традиціях любові до Батьківщини, готовності самовіддано захищати її, любові до свого народу, обов'язкової наявності національної самосвідомості, гуманістичної моралі, знань своїх прав і свобод та вмінь відстояти їх – запорука розбудови сучасної демократичної європейської держави.

Виховна робота, що проводиться у ВНЗ за межами аудиторії, забезпечує актуалізацію теоретичних знань студентів, спрямовує їх у практичну площину, звертає увагу молоді на найгостріші соціальні проблеми

сьогодення, формує їх соціальну зрілість. Особливо це суттєво для педагогічного вищого навчального наряду, адже від виховання студентської молоді педагогічного ВНЗ (майбутніх вчителів) залежатиме і виховання учнівської молоді прийдешніх років.

Науково-теоретичні й методологічні засади національного виховання втілено в Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти, затвердженій Міністерством освіти в 1996 році, що стала практичним документом для організації виховної роботи в навчальних закладах всіх рівнів. Однак динамічні зміни, що відбуваються в суспільстві, потребують постійного вдосконалення системи виховної роботи і наближення її форм і методів до потреб сьогодення. Згідно з Концепцією основною метою виховання має бути набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнародних взаємин, формування в молоді, незалежно від національної приналежності, рис громадянина України, духовності, художньо-естетичної, правової, екологічної, валеологічної, гендерної культури.

Від того, яким чином, якими методами, якого спрямування буде виховна робота педагогічного ВНЗ сьогодні залежить виховна робота у школі завтра, а отже залежить майбутнє Української держави, бо саме у школі формується молода особистість.

Організація виховної роботи спирається на тезу про те, що будь-яка потреба задовольняється лише у відповідній діяльності. Це дає сенс твердженню: виховна робота не для студентів, а самих студентів. Роль вихователя в цьому процесі полягає в забезпеченні відповідних умов для організації самостійної роботи студентів по задоволенню своїх потреб з урахуванням рівня їх розвитку. Це передбачає: 1) діагностику основних потреб; 2) планування роботи по їх задоволенню та розвитку; 3) забезпечення реалізації плану (кадрове, матеріально-технічне, фінансове, режимне, інформаційне тощо); 4) здійснення контролю за процесом і результатами виховної роботи. Враховуючи різний рівень сформованості потреб, в ході проведення виховної роботи необхідно забезпечити відповідні умови для їх задоволення, тобто організувати виховну роботу на інформативному, репродуктивному та творчому рівнях і надати можливість самостійного вибору форм роботи самим студентам. Результатом задоволення потреб (а значить і виховної роботи) є відповідна культура: інтелектуальна, комунікативна, національна тощо.

Ураховуючи важливість завдань, що стоять наразі перед сьогоднішніми студентами педагогічних ВНЗ як майбутніми професійними вихователями, бо саме від них залежить рівень та якість

освіти та виховної роботи для студентів сьогодення, пропонуємо зосередити виховну роботу за такими напрямами:

➤ освітня й виховна діяльність навчального закладу повинна знаходитись у тісному взаємозв'язку, доповнюючи і збагачуючи одна одну. Оновлення змісту загальноосвітніх, соціально-гуманітарних дисциплін повинно бути підпорядковано меті формування в студентів національної самосвідомості, патріотизму, правової й економічної грамотності, соціальної активності, загальної культури особистості, що базується на надбаннях української та світової культури;

➤ активізувати правове виховання, підвищити рівень правової культури;

➤ активізувати співпрацю педагогічних колективів з органами студентського самоврядування щодо формування у молоді активної життєвої позиції, моральної культури, толерантної поведінки, уміння жити в громадянському суспільстві;

➤ актуальним напрямком виховної роботи залишається формування навичок культури здоров'я, безпечної поведінки, уміння робити вибір на користь здорового способу життя, підвищення рівня інформованості студентської молоді з питань профілактики паління, алкоголізму, наркоманії, профілактики ВІЛ/СНІДу (з метою створення системи профілактичних заходів запобігання палінню серед дітей, учнівської та студентської молоді, педагогічних, науково-педагогічних та інших працівників видано наказ МОН від 01.02.2010 N 58 (v0058290-10) "Про затвердження заходів щодо виконання державної цільової соціальної програми зменшення шкідливого впливу тютюну на здоров'я населення на період до 2012 року");

➤ активізувати напрям профілактики випадків фізичного й психологічного насильства, образ, недбалого і жорстокого поводження з дітьми (з метою попередження проявів жорстокості й насильства та забезпечення прав неповнолітніх у навчальних закладах Міністерством видано наказ від 01.02.2010 N 59 (v0059290-10) "Про вжиття заходів щодо запобігання насильству", який має неухильно виконуватись);

➤ активізувати напрям естетичного та екологічного виховання (участь студентів у екологічних акціях, форумах, конкурсах, проектах, організація екскурсій, походів, експедицій, польових практик, еколого-оздоровчих наметових таборів; увага до культурних подій та акцій, що проходить у місті, популяризація мистецьких вечорів, зустрічей).

**Висновки...** Реалізація визначених напрямів виховної роботи зі студентами дає можливість забезпечити студентів необхідними компетенціями для здійснення виховання школярів, оволодіти методикою виховної роботи, сприяють формуванню в майбутніх учителів таких якостей,

як гуманістична спрямованість, громадянськість, активна життєва позиція, лідерських якостей тощо. Злагоджені дії адміністрації педагогічного ВНЗ та органів студентського самоврядування по забезпеченню вказаних напрямів виховної роботи – запорука виконання усіх видів та форм виховання майбутніх фахівців. Саме таким чином можна досягти правильного впливу на кожного студента ВНЗ, який би відчував свою безпосередню причетність і важливість до всього що робиться в країні в цілому, регіоні та ВНЗ і в середній ланці освіти зокрема.

### *Література*

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* / О.А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Г.В. Троцко, А.О. Денисенко. *Організація виховної роботи кураторів у вищому педагогічному навчальному закладі* : [метод.реком.] : в 3-х частинах. – Х. : Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – 2007. – Ч.1.– 132 с.
3. *Студентське самоврядування як невід’ємна складова демократизації вищої школи* / уклад.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, К.М. Левківський, В.І. Даниленко; [відп. ред. М.Ф. Степко]. – К. : Освіта України, 2005. – 49 с.

### *Колган О.*

*кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури Донбаського державного педагогічного університету*

**УДК 378.016: 811.161.2**

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ „ОСНОВИ ТЕРМІНОЗНАВСТВА”**

*Стаття продовжує цикл публікацій автора з проблеми „Сучасне українське термінознавство”. Зокрема висвітлено питання розвитку професійної компетентності студентів-філологів під час вивчення курсу „Основи термінознавства”. Розкрито теоретичні та практичні аспекти, що сприяють процесу формування компетенцій студентів під час вивчення цього предмету.*

***Ключові слова:** професійна компетентність, термін, філологічна термінологія.*

### *Колган Е.*

*кандидат філологічних наук, доцент кафедри українського мови та літератури Донбаського державного педагогічного університету*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА „ОСНОВЫ ТЕРМИНОВЕДИЕНИЯ”**

Стаття продовжує цикл публікацій автора по проблемі „Современное украинское терминоведение”. В частині зображені питання розвитку професійної компетентності студентів-філологів в процесі вивчення курсу „Основы терминоведения”. Розкриті теоретичні та практичні аспекти, які впливають на процес формування компетенцій студентів в час вивчення даного предмету.

**Ключевые слова:** професійна компетентність, термін, філологічна термінологія.

**Kolgan E.**

*an Associate Philology Sciences an Associate Professor of the department of Ukrainian language and the literature of Donbass State Pedagogical University*  
**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PHILOLOGIST STUDENTS BY THE COURSE OF „THE BASICS OF TERMINOLOGY STUDY”**

*The article joins the series of investigations directed onto the problem of „The Modern Ukrainian terminology study”. It focuses on the ways of how to develop professional competence of philologist students while occupying the course „Basics of terminology study”. It reveals theoretical and practical aspects which sustain the process of competence formation.*

**Keywords:** professional competence, term, philological terminology.

**Постановка проблеми...** ВНЗ ХХІ ст. – навчальний заклад, де формується професійно компетентна людина, яка має достатні знання з багатьох галузей, зокрема філології.

Професійно-компетентна особистість насамперед усвідомлює необхідність обізнаності в тонкощах своєї майбутньої професійної діяльності, зокрема її термінологічного апарату.

Саме тому надання освіти професійно-компетентної спрямованості вимагає вдосконалення процесу навчання у ВНЗ. Розв’язанню цієї проблеми сприяє вивчення навчальної дисципліни „Основы терминоведения”, яка викладається у виші як спецкурс.

**Аналіз основних досліджень і публікацій...** Сучасні дослідники, виокремлюють різні групи компетентностей, зокрема: ключові, загальнопредметні, предметні. Проблеми формування професійної компетентності під час вивчення певної навчальної дисципліни розроблялися такими науковцями, як: В. Адольф [1], Ю. Варданян [2], Ю. Пінчук [5], О. Сухойваненко, С. Медведь [7] та ін.

**Актуальність статті** зумовлена тим, що в ній подано конкретні поради щодо способів, методів, прийомів формування професійної компетентності під час викладання курсу „Основы терминоведения” на філологічному факультеті ВНЗ.

**Формування цілей статті (Постановка завдання)...** Метою статті є визначення сутності та змісту професійної компетентності студентів під час навчання основам термінознавства та організаційно-педагогічних умов формування названої компетентності.

Мета зумовлює вирішення таких **завдань**:

а) проаналізувати наявні думки щодо умов формування професійної компетентності;

б) визначити основні засоби, які забезпечують формування професійної компетентності студентів;

в) подати можливі умови реалізації відповідних методичних заходів для формування названої компетентності під час вивчення спецкурсу „Основи термінознавства”;

г) визначити способи вирішення проблеми формування професійної компетенції філологів на сучасному етапі.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** У сучасній педагогіці компетентність розуміють „як систему знань, умінь особистісних якостей, адекватних структурі та змістові його діяльності” [6, с.13], зокрема А. Корнілова зазначила, що „компетентність – це знання та вміння, необхідні людині в певній галузі діяльності” [4, с. 18].

На думку І. Сіданіч, поняття „професійна компетентність” учителя виступає в якості центрального поняття відновлення та модернізації освітнього процесу, причому науковець наголосив, що поняття „професійна компетентність” ширше знань, умінь і навичок, не є їх сумою, бо вміщує всі сторони діяльності: знаннєву, операційно-технологічну, ціннісно-мотиваційну тощо [9, с. 25].

Проблема професійної компетентності фахівців, як і проблема функціонування філологічної термінології, залишається актуальною як на теоретичному, так і практичному рівнях. Питання філологічної термінології в українському мовознавстві досліджено такими науковцями, як: О. Медведь [10], Л. Рогач [8], Д. Якимович-Чапран [12], І. Ярошевич [11] та ін.

На жаль, реальний стан мовленнєвої підготовки фахівців у галузі філологічної діяльності свідчить про її низький рівень, що деякою мірою зумовлено й недостатнім рівнем забезпеченості спеціальною літературою, зокрема працями лексикографічного характеру, шкіл та навчальних закладів інших рівнів.

На сьогодні в процесі ознайомлення з нормативними документами, у мовленні представників ЗМІ, роботі з шкільними підручниками й навчальними посібниками у філологічній сфері привертає увагу непослідовне вживання термінологічних одиниць, калькування

конструкцій з російської мови, невдала синонімія, велика кількість русизмів, захоплення іншомовними номінаціями тощо.

З огляду на це, слушною, на нашу думку, є ухвала 9-ї Міжнародної конференції „Проблеми української термінології Словосвіт 2006” „запропонувати Міністерству освіти і науки України ввести у вищих навчальних закладах „Основи термінознавства” як окрему дисципліну”. Але, на жаль, до сьогодні у ВНЗ цей навчальний предмет є лише спецкурсом, на який за навчальними планами відведено лише 10 лекційних, 8 практичних годин та 8 годин на індивідуальну роботу з видом контролю – заліком у кінці навчального семестру, хоч сьогодні, як ніколи, на філолога покладається особлива вимога щодо поширення, збагачення й відшліфовування державної мови у мовленні її користувачів. Адже філолог має бути взірцем для інших носіїв певної мови, зокрема української, і його мовна культура безпосередньо впливає на формування такої в населення.

Тому завдання викладача ВНЗ – допомогти студентам (майбутнім учителям) оволодіти тим термінологічним мінімумом, що необхідний для оволодіння фаховими знаннями вчителя-філолога.

Як ми вже зазначали, мовлення вчителів-лінгвістів і людей, які спілкуються українською мовою у своїй професійній діяльності (дикторів, журналістів та ін.), на сучасному етапі є далеким від ідеалу через екстралінгвальні та інтралінгвальні чинники.

Філолог повинен глибоко знати історичні процеси розвитку мови, її сучасний стан, здобутки та втрати за часи її існування.

Саме засвоєна під час навчання у ВНЗ вузькогалузева термінологічна основа повинна сприяти формуванню мовленнєвої культури вчителя-філолога й бути ефективним засобом пропаганди української мови в державі.

У виші студенти ознайомлюються з термінами під час практичних занять із курсів „Сучасна українська літературна мова”, „Ділова українська мова”, „Стилістика з української мови”, зокрема з поняттями „термін”, „професіоналізм”, „номенклатурна назва” у загальних рисах, тоді як особливості їх вживання й функціонування в сучасній українській літературній мові залишаються поза увагою.

Спецкурс „Основи термінознавства” має на меті ознайомити студентів-філологів із загальнотеоретичними проблемами поповнення терміносистем, завданнями стандартизації та уніфікації термінології, функціонуванням термінів у різних мовних стилях, термінологічною лексикографією, історією розбудови вітчизняної термінології тощо.

Викладання курсу „Основи термінознавства” сприяє підвищенню загального мовного рівня студентів, розширенню обсягу знань і уявлень

щодо стану української термінології від найдавніших часів до сьогодення, зокрема фахової.

Завданням спецкурсу є: 1) дати розуміння понять „термін”, „терміносистема”, „термінологія”; 2) визначити роль і місце термінологічної лексики в сучасній українській літературній мові; 3) дослідити історію вивчення української терміносистеми; 4) окреслити основні проблеми української термінології; 5) з'ясувати особливості функціонування наукової термінології в різних стилях сучасної української мови.

У результаті засвоєння курсу студенти повинні:

- 1) знати основні етапи вивчення української термінології;
- 2) чітко розрізняти поняття „термін”, „терміносистема”, „термінологія”;
- 3) знати основні ознаки терміна, його визначення;
- 4) уміти грамотно оперувати термінами;
- 5) знаходити терміни в усному й писемному мовленні різних стилів сучасної української мови;
- 6) уміти користуватися термінологічними словниками різних галузей знань.

Для досягнення цієї мети доречним є таке завдання для самостійної роботи, як конспектування наукової літератури, наприклад таких вагомих праць у сфері вивчення лінгвістичної термінології, як: Васенко Л., Дубічинський В., Кринець О. Деякі проблеми унормування форм запозичених двовидових дієслів // Вісник: Проблеми української термінології. – Львів: Національний університет „Львівська політехніка”. – 2006. – № 559. – 127-131; Сікорська З. Структурно-граматична характеристика української словотвірної термінології / Зінаїда Сікорська // Українська термінологія і сучасність: зб. наук. праць / відп. ред. Л.О. Симоненко. – К.: КНЕУ, 2001. – Вип. IV. – С. 267-271; Городиловська Г. Філологічні терміни в барокових проповідях XVII ст. // Українська термінологія і сучасність: зб. наук. праць. вип. VIII [відп. ред. проф. Л.О. Симоненко. – К.: КНЕУ, 2009. – С. 204-208 тощо.

Під час вивчення цього спецкурсу доречним є виконання студентами таких індивідуальних навчально-дослідних завдань, як підготовка доповідей щодо ролі деяких науковців у розвитку української термінологічної думки, наприклад, таких, як: Олекса Горбач, Олена Курило, Іван Огієнко, Іван Пулюй та ін.

Оскільки цей спецкурс згідно з навчальними планами вивчають студенти випускних курсів, то доречним є написання курсових, дипломних та магістерських робіт із термінознавства, темами яких можуть бути, наприклад такі актуальні розвідки: „Термінологія лінгвістики(літературознавства): історія та сьогодення”, „Способи



трансформації запозичених термінів лінгвістики(літературознавства)”, „Питання лінгвістичної(літературознавчої) термінології на сторінках журналу „Українська мова””, „Використання термінологічної лексики в мові поетичних творів В. Сосюри” і под.

Завдання такого типу сприятимуть не лише засвоєнню термінологічного мінімуму, необхідного для вчителя-філолога, а й сприятимуть досягненню мети, яку ставлять у сучасній науці до професійно-компетентного педагога – учителя, який усвідомлює свою роль у навчанні й вихованні учнів, має ґрунтовні знання з предмету, який викладає; постійно вдосконалює свій професійний рівень й обізнаний у різних сферах життя людини.

Узагальнюючи вищевикладене, зауважимо такі моменти:

1) професійна освіта вчителя-філолога є складовою розвитку нашої країни;

2) навчання студентів-філологів основам термінознавства зі спеціальності має бути поставлено на державний рівень, через що є вкрай необхідним уведення цієї дисципліни як обов’язкової, причому не лише у ВНЗ, а й у навчальних закладах I-II рівнів;

3) зважаючи на крайню необхідність у стандартизації й кодифікації сучасної філологічної термінології, переглянути та вдосконалити відповідні ДСТУ виходячи з положень новітніх праць мовознавців і термінологів;

4) варто активізувати лексикографічну роботу в галузі філології;

5) необхідно створити легалізований інтернет-ресурс, куди б входила картотека найуживаніших термінів філології.

Виходячи з цього, пропонуємо такі етапи у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога:

1) створення системи необхідних мовних знань, умінь, навичок і мінімального термінологічного словника спеціаліста;

2) поглиблення та систематизація практичних і теоретичних знань із філології;

3) оволодіння вільним мовленням, що дає змогу застосування мови спеціальності, зокрема філологічної термінології [3, с.167].

**Висновки...** Отже, вивчення курсу „Основи термінознавства” сприяє можливості кращого засвоєння термінології та усвідомленню вживання термінів у мовленні в процесі навчання, наукової роботи, а в шкільній практиці – правильній організації навчальної діяльності й формуванню професійно-компетентного філолога – знавця рідної мови.

*Література*

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: Монография / Адольф В.А. / Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 1998. - 118 с.
2. Варданын Ю.В. Стрoение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием: (На материале подготовки педагога и психолога): Дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1998. – 353 с.
3. Давидов П. Г., Сушинська І. М. Юридична термінологія як один із складників формування мовленнєвої культури студентів-правознавців / Давидов П. Г., Сушинська І. М. // *Культура народів Причорномор'я*. — 2006. — N82. - Т.2. — С. 164-167.
4. Корнілова А. Ключові кваліфікації компетентності особистості у вищих навчальних закладах Німеччини / А. Корнілова // *Шлях освіти : Науково-методичний журнал*. - 2005. – N 3. - С. 18-22.
5. Пінчук Юлія Володимирівна. Система професійної компетентності вчителя-логопеда : Дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2005. — 219арк.
6. Професійна етика вчителя: час і вимоги / Матеріали “круглого столу” / за ред. Б.Жебровського, Л.Ващенко. – К.: РВЦ КПДЮ, 2000. – 62 с.
7. Професійна компетентність вчителя трудового навчання як складова його фахової підготовки / О.М. Сухойваненко, С.С. Медведь // *Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту*. — 2006. — N 12. — С. 143-147.
8. Семантична основа лінгвістичних термінів в українській та англійській мовах: Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.15 [Електронний ресурс] / Л.В. Рогач; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. — К., 2000. — 20 с.
9. Сіданіч І. Професійна компетентність учителя та культура мислення учнів / І. Сіданіч // *Директор школи Україна*. – N 3. – 2008. – С. 25-36.
10. Українська граматична терміносистема (історія та сучасний стан): Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.01 [Електронний ресурс] / О.В. Медведь; Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. — Х., 2001. — 17 с.
11. Українська морфологічна термінологія ХХ - початку ХХІ ст.: автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.01 [Електронний ресурс] / І.А. Ярошевич; НАН України. Ін-т укр. мови. — К., 2008. — 20 с.
12. Якимович-Чапран Д. Калькування у термінотворенні (на матеріалі української мовознавчої термінологіки ХVІ-ХVІІ ст. / Д. Якимович-Чапран // *Українська термінологія і сучасність: зб. наук. праць. вип. VІІІ [відп. ред. проф. Л.О. Симоненко]*. – К.: КНЕУ, 2009– С. 250-255.

*Купрікова С.*

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Донбаської державної машинобудівної академії (м. Краматорськ)*

**УДК 378:81.2**

### **МОВНИЙ ПОРТФЕЛЬ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ У НЕМОВНОМУ ВНЗ**

*Автором розкрито сутність, структуру і перспективи використання мовного портфелю в педагогічній практиці немовного ВНЗ. Висвітлено функції та критерії якості при розробці сучасних освітніх стандартів з іноземних мов. Акцентовано увагу на тому, що при викладанні іноземної мови на сучасному етапі технологія мовних портфелів є одним з прогресивних та демократичних засобів оптимізації іншомовної комунікативної компетенції. Доведено, що необхідно сприяти оптимальній мотивації студентів до вивчення іноземної мови у немовних ВНЗ.*

**Ключові слова:** *мовний портфель, немовний ВНЗ, іншомовна компетенція, критерії, рефлексія, лінгвістичний компонент, автономія студента, мовна біографія, досье.*

*Купрікова С.*

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Донбасской государственной машиностроительной академии (г. Краматорск)*

### **ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ ЯК СПОСОБ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСА ОБУЧЕННЯ ІНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗѐ**

*Автором раскрыта сущность, структура и перспективы использования языкового портфеля в педагогической практике. Освещены функции и критерии качества при разработке современных образовательных стандартов по иностранным языкам. Доказано, что необходимо способствовать оптимальной мотивации студентов к изучению иностранного языка в неязыковых вузах.*

**Ключевые слова:** *языковой портфель, неязыковой вуз, иноязычная компетенция, критерии, рефлексия, лингвистический компонент, автономия студента, языковая биография, досье.*

*Kuprikova S.*

*an Associate Professor of Educational Sciences, an Associate Professor of the department of Foreign Languages of the Donbass State Engineering Academy (Kramatorsk)*

## **LANGUAGE PORTFOLIO AS AN OPTIMIZATION METHOD OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY**

*The author analyzes the essence, structure, and perspectives of language portfolio usage in teaching practice. The features and criteria quality in the development of modern educational standards in foreign languages are revealed. There is a need for optimal students' motivation to learn a foreign language in non-linguistic universities.*

*Keywords: language portfolio, non-linguistic university, foreign language competence, criteria, reflection, linguistic component, student autonomy, language biography, dossier.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Можливості навчання іноземній мові в немовному ВНЗ набувають великих масштабів: до процесу навчання активно залучаються нетрадиційні технології: проектні технології, модульно-блочні технології, інформаційні технології, технології мовних портфелів, мультимедійні засоби навчання; викладачі мають можливість використовувати автентичні джерела, посібники тощо. Престиж предмета також росте: завдяки входженню України до світового економічного і культурного простору стають звичними ділові та туристичні подорожі закордон; все більш іноземних компаній відкривають свої філії, дочірні підприємства, офіси в українських містах. Саме студенти немовних вишів – майбутні інженери та економісти розуміють, наскільки володіння іноземною мовою зможе розширити їхні можливості в подальшому працевлаштуванні та просуванні в кар'єрі. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розробки засобів підвищення ефективності викладання іноземних мов у відповідності до вимог міжнародних стандартів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Мовний портфель під назвою «Європейський мовний портфель» (ЄМП) був розроблений в рамках проекту Ради Європи на основі документа «Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою: вивчення, викладання, оцінки» [3]. Він проходив апробацію в 1997-2000 роках в 15 країнах Європи на різних ступенях освіти: у середній і у вищій школі, на мовних курсах і, за відгуками учасників проекту, мав великий вплив на вивчення іноземних мов. Широке впровадження мовного портфелю (МП) до системи мовної

освіти почалося з 2001 року, який був названий Європейським роком мов, і який одержав позитивні відгуки в методичній літературі. Завдячуючи Європейському мовному портфелю розроблено національні варіанти мовного портфелю, що враховують національно-культурні та навчальні традиції у вивченні іноземних мов.

Багато науковців займалися цією проблематикою: Н. Д. Гальскова розглядала мовний портфель як інструмент оцінки та самооцінки учнів в галузі вивчення іноземних мов [2]; Н.Ф. Коряковцева – як студент вчиться експериментувати з прийомами оволодіння мовою у процесі роботи з мовним портфелем [4]; М.В. Ярич М.В. – мовний портфель як форму оцінювання навчальних досягнень тощо. Огляд останніх робіт показав, що різні варіанти МП вже застосовуються в немовних ВНЗ, причому автори відводять МП такі ролі: МП як один із засобів оцінки якості мовної підготовки студентів немовних спеціальностей (О.І. Сафроненко) [5]; МП як засіб реалізації професійних компонентів в процесі іншомовної підготовки студентів немовних вузів (О.Х. Мірошникова); МП як інструмент формування соціо-крос-культурної компетенції учнів (Н. В. Іванова); МП як засіб оцінки та самооцінки знань на заняттях з англійської мови (Г. А. Скачкова [6], Т.М. Степанова). Але всі вони однаково позитивно ставляться до впровадження новітніх інноваційних технологій на заняттях з іноземної мови, а саме до використання МП.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У зв'язку з тим, що в практиці викладання іноземних мов на сучасному етапі технологія мовних портфелів є одним з прогресивних та демократичних засобів оптимізації процесу навчання іноземним мовам у вишах, в своїй роботі ми спробуємо: аналітично розкрити структуру, зміст і перспективи використання концепції мовних портфелів у педагогічній практиці саме немовного ВНЗ; довести, що вибір технології навчання залежить не тільки від викладача, а й від студентів. А необхідною умовою для усвідомленої діяльності студентів немовних ВНЗ щодо придбання іншомовної комунікативної компетенції є створення оптимальної мотивації до вивчення іноземної мови.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Мовний портфель являє собою пакет документів, в якому його власник фіксує свої досягнення і досвід в оволодінні мовою, яку вивчає, а також кваліфікацію та сертифікати, які одержує під час навчання, що є свідченням про його успіхи в іншомовній компетенції.

Використовуючи матеріали МП, студент має можливість зіставити свій рівень володіння іноземною мовою з рівнем інших студентів у групі, а також з європейськими нормами й визначити (як самостійно, так і за допомогою викладача) найбільш раціональні способи вдосконалення своїх знань і умінь. Мовний портфель, в свою чергу, покликаний забезпечити

найбільш раціональну організацію самостійної роботи студентів в оволодінні іноземної мови.

Практична значущість дослідження полягає в можливості застосування його результатів для поліпшення організації навчального процесу, коригування змісту навчання іноземної мови у немовному ВНЗ. В сучасній концепції навчання МП розглядається як найважливіший інструмент формування автономності студентів. Головною метою навчання іноземній мові є розвиток інтелектуальних і творчих здібностей студентів з метою формування прагнення до самостійного мислення, прийняття важливих рішень. При розробці сучасних освітніх стандартів з іноземних мов звертається особлива увага на:

- розуміння статусу студента в освітньому процесі;
- створення особистісної відповідальності за результат навчання;
- підвищення мотивації у викладанні та вивченні мовних культур;
- посилення когнітивних аспектів навчання іноземним мовам, що пов'язані з формуванням мовної та концептуальної картини світу;
- розширення кордонів навчального процесу за рахунок залучення індивідуального досвіду в міжкультурному спілкуванні з носієм мови тощо.

Тут йдеться мова про перенесення акценту в процесі навчання іноземним мовам з викладацької діяльності на діяльність студента. Для цього у нього має бути сформована здатність до об'єктивної самооцінки, рефлексії, тобто зі шкалою цінностей можна було б звіряти власні досягнення в будь-яких сферах діяльності (з інженерного або економічного фаху). Формуванню необхідних навичок у рефлексії ефективно допомагає варіант європейського МП в основу якого покладено документи Ради Європи: Загальноєвропейські концепції володіння іноземною мовою та Європейський МП. Загальноєвропейські концепції володіння іноземною мовою містять основні положення сучасного підходу до навчання нерідною мов на різних освітніх рівнях і в різних умовах. Мовний портфель, що є практичною реалізацією загальноєвропейських концепцій, покликаний в умовах сучасної інтеграції європейських країн:

- 1) впроваджувати до практики перспективну освітню ідеологію в сфері іноземних мов;
- 2) розвивати й підтримувати мотивацію кожного студента у вивченні мов протягом усього життя;
- 3) озброювати студента надійним і загальнодоступним інструментарієм для визначення досягнень в оволодінні іноземними мовами, подальшого вдосконалення знань, умінь та навичок;
- 4) дати викладачеві можливість оцінювати рівень досягнень кожного студента в оволодінні іноземними мовами і внести у разі потреби корективи в викладацьку діяльність;

5) забезпечити молодих людей соціальною мобільністю в межах єдиної Європи, – це доводить той факт, що МП виконує разом з педагогічною також і соціальну функцію.

Для забезпечення основних політичних цілей Ради Європи, спрямованих на збереження лінгвістичного і культурного розмаїття, а також сприяння лінгвістичній і культурній толерантності, плуралінгвізму та освіти для демократичного громадянства, мовний портфель виконує дві основні функції: звітну (інформаційну) та педагогічну.

Звітна функція полягає у наданні вичерпної інформації студентам, викладачам та роботодавцям про власника портфеля, рівень досягнутих письмових умінь, досвід міжкультурного спілкування, що засвідчуються сертифікатами, одержаними по закінченні певного етапу навчання, іншими свідоцтвами про досвід і майстерність володіння особою іноземною мовою або мовами та зразками робіт, що обираються власником портфеля. Педагогічна функція МП полягає у заохоченні його власника до безперервного навчання впродовж усього життя, підвищення мотивації, формування навчальної компетенції та посилення автономності студентів немовних ВНЗ у процесі навчання, що відповідає прагненням Ради Європи щодо розвитку сучасної вищої освіти.

Мовний портфель – це комплект документів самостійних робіт студента, що складається з трьох частин: паспорта, мовної біографії користувача та досьє. Портфель включає в себе наступні розділи: титульний лист, зміст, мета вивчення іноземної мови та створення портфоліо, письмові роботи, які характеризують процес навчання (твори або письмові творчі роботи), листи оцінки, листи самооцінки.

Наведемо приклад сторінки Content Page в мовному портфелі "My Language Portfolio": 1. Introduction. 2. My portrait. 3. What I know and can do in foreign languages. 4. Getting better. 5. My dossier.

Розглянемо розділи портфелю. У паспорті в короткій формі надаються комунікативна і некомунікативна компетенції. Крім того, він включає Загальноєвропейську шкалу рівнів володіння мовами, яка оцінює рівень володіння іноземною мовою і дає перспективу подальшого розвитку комунікативних умінь.

У мовній біографії студент визначає свій рівень володіння мовою, що вивчається за таблицею самооцінки. Він уважно відзначає комунікативні вміння в листах самооцінки, потім підкреслює ті комунікативні вміння, якими він, на його думку, вже опанував, і ті, якими йому ще доведеться опанувати.

У досьє відображено весь матеріал, який свідчить про успіхи в оволодінні мовами. Це можуть бути самостійні роботи (контрольні роботи, тести, твори, проекти, реферати, доповіді, дипломи, сертифікати, свідоцтва

тощо), що підтверджують досягнення користувача портфеля у вивченні мови. Портфель передує коментарем на іноземній або рідній мові про те, чому необхідно обрати саме ці роботи. Кожна робота також супроводжується коротким коментарем студента: що у нього в цій роботі вийшло, а що ні; чи згоден він з оцінкою викладача і які висновки може зробити з результатів цієї роботи. Головне в такій роботі – самооцінка студента у вигляді міркування, аргументації або обґрунтування. Періодично студент виставляє свій портфель на презентації в групі, на семінарі або студентській конференції.

Основними критеріями якості МП являються:

- розвиненість мислення( гнучкість, раціональність, оригінальність);
- сформованість вміння вирішувати будь-які завдання;
- сформованість письмової мови, письменність в оформленні вирішення завдань, уміле використання графіків, діаграм, таблиць;
- сформованість умінь самоконтролю і самооцінки (самокритичність, вміння працювати над помилками, реалістичність в оцінці своїх здібностей).

До кожного проекту в портфоліо студенти пишуть рефлексію [3]:

Project Self-Evaluation Form(Individual):

1. I'd like to present a project ...
2. It was done by ...
3. The title of my project is ...
4. I've chosen this topic because ...
5. My project is about ...
6. This project has the following tasks ...
7. Due to this project we can make a conclusion ...etc.

Наприклад, студентам на початковому етапі можна запропонувати такі розділи: I part – My Language Portfolio, який складається з: 1) What is a Portfolio? 2) My Motto; 3) My Coat-of-arms; 4) Self-Assessment Grid; 5) Common Reference Levels; 6) Personal Conduct Grading Card; 7) Assessment Cards. II part – Introducing ourselves: My Self-Portrait; Identity Card; My dreams.

Мовний портфель, що включає лінгвістичний компонент (знання фонетичних, лексичних, граматичних і стилістичних закономірностей досліджуваного мови), соціокультурний компонент (країнознавчі реалії, національні традиції, ритуали, звичаї, прийняті зразки та форми адаптації до предмету ситуації, типу адресата), може надати велику допомогу студентам немовних факультетів. Запропонована в мовному портфелі шестирівнева система оволодіння мовою, повністю відповідає загальноєвропейським стандартам, є надійною основою для розробки єдиних вимог до сертифікації мовної підготовки студентів, що разом з освітніми стандартами створює передумови для розвитку в країні єдиного освітнього простору і для



створення необхідних умов задоволення освітніх потреб студентської молоді у контексті мовної політики. Розробкою МП і його впровадженням до вітчизняної практики навчання іноземних мов займаються державні лінгвістичні університети за участю експертів Ради Європи.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** На жаль, на сьогоднішній день, за експертною оцінкою, ступінь лінгвістичної підготовки випускників немовних вишів не відповідає необхідному рівню функціональної грамотності. Даний факт відзначається і в концептуальних урядових документах, і представниками різних ВНЗ, зокрема немовних. Отже, необхідно переглянути систему навчання іноземних мов у контексті професійної підготовки фахівців – і в кількісному (збільшення кількості годин, відведених на вивчення іноземних мов), і в якісному (підвищення рівня освоєння студентами іноземних мов), і в змістовному аспектах.

На нашу думку, саме технологія МП підвищує мотивацію та відповідальність за результати навчального процесу, сприяє розвитку свідомого ставлення до процесу навчання. Мовний портфель дозволяє конкретизувати цілі навчання іноземним мовам, вчить аналізувати навчальний процес і коригувати зміст навчання. Таким чином, вибір тієї чи іншої технології навчання залежить не тільки від викладача, а й від студентів, які є повноправними учасниками процесу навчання. У цьому контексті необхідно допомогти студентам забезпечити усвідомлену діяльність щодо придбання іншомовної комунікативної компетенції, а також сприяти створенню оптимальної мотивації до вивчення предмета «іноземна мова» у немовних ВНЗ.

### *Література*

1. Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам: методическое пособие / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
2. Гальскова Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков. / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 6–11.
3. Европейский Языковой Портфель: предложения по разработке / [И. Крист, Ф. Дебюзер, А. Добсон, Р. Шерер, Дж. Шнайдер и др.; пер. с англ. Е. Н. Гром, Н. Г. Соколовой, Е. В. Смирновой]. – М.: Еврошкола, 1998. – 155 с.
4. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. / Н.Ф. Коряковцева – М.: 2002. – С. 106.
5. Сафроненко О.И. Диагностические методики и система оценки качества языковой подготовки студентов неязыковых вузов // Преподаватель высшей школы в XXI веке: The Teacher of a Higher School in the 21 – st century : тр. междунар. науч.-практ. Интернет –конф. – International Scientific – Practical Internet Conference / РГУПС. –Ростов н/Д, 2007. – Сб. 5. – Ч. 1. – С. 217–222.

6. Скачкова, Г.А. Европейский языковой портфель – средство оценки и самооценки знаний на уроках английского языка [Электронный ресурс] / Г.А. Скачкова // 2006/2007. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/>. – Заголовок з екрана.

**Любашина В.**

*кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры МНДО Евпаторийского института социальных наук РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г.Ялта)*

УДК 355.233.2:37.011.3–057.87,37.013

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ**

*В статье рассмотрены особенности подготовки будущих воспитателей к работе с детьми дошкольного возраста по экологическому образованию. Статья посвящена процессу формирования необходимых теоретических, практических знаний и творческих умений, будущих педагогов при подготовке их для работы с детьми дошкольного возраста и развития у детей экоцентрического экологического сознания.*

**Ключевые слова:** *подготовка, будущие воспитатели, работа с детьми дошкольного возраста, экологическое образование.*

**Любашина В.**

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри МНДО Євпаторійського інституту соціальних наук РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)*

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*У статті розглянуто особливості підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку з екологічної освіти. Стаття присвячена процесу формування необхідних теоретичних, практичних знань і творчих умінь, майбутніх педагогів при підготовці їх для роботи з дітьми дошкільного віку і розвитку у дітей екоцентричної екологічної свідомості.*

**Ключові слова:** *підготовка, майбутні вихователі, робота з дітьми дошкільного віку, екологічна освіта.*

**Lyubashina V.**

*Ph.D., associate professor, assistant professor of MNDO Yevpatoriya Institute of Social Sciences RHEI "Crimean University for the Humanities" (Yalta)*

**PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS TO WORK WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AGE ENVIRONMENTAL EDUCATION**

*The paper describes the features of training future teachers to work with preschool children in environmental education. The article is devoted to the process of forming the necessary theoretical and practical knowledge and creative skills of future teachers in preparing them to work with children of preschool age and development in children ecocentric environmental consciousness.*

**Keywords:** *training future teachers, working with pre-school children, environmental education.*

**Постановка проблеми.** Одной из важных проблем современной дошкольной педагогики является вооружение экологической грамотностью каждого ребёнка. Так как дошкольное детство является начальным этапом развития и становления человеческой личности, в этот период закладываются первые основы личной культуры. Экологическая культура является частью общей культуры человека. Поэтому главной задачей экологического воспитания детей дошкольного возраста является формирование зачатков культуры экологической, а именно правильного, доброжелательного, целесообразного отношения ребёнка к природе, её объектам и явлениям, к вещам и материалам природного происхождения, к людям и себе как неотъемлемой части природы.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Новое направление дошкольной педагогики – экологическое образование получило свое развитие в Украине позднее, чем экологическое образование учащихся начальной школы, но является более эффективным. Работа посвящена определению и внедрению в практику дошкольного воспитания интегрированных методов и приёмов проведения занятий, экспериментальной деятельности и наблюдений.

Работы известных педагогов современности (О. В. Дыбина, Е. И. Золотова, А. И. Иванова, Н. В. Коломина, Л. М. Маневцева, С. Н. Николаева, Н. П. Рахманова, В. В. Щетинина) раскрывают значение, теоретические основы, практическую значимость, методику работы по организации в дошкольном учреждении процесса экологического воспитания и развития детей дошкольного возраста. Публикации последних лет («Дошкольное воспитание», «Ребёнок в детском саду», «Дошкільне виховання», «Обруч» и др. 2010-2012 гг.) посвящены вопросам проведения занимательных опытов и экспериментов, комплексных и комбинированных занятий по ознакомлению с природой, природоведческих праздников и развлечений в детском саду.

**Цель статьи.** Статья посвящена процессу формирования необходимых теоретических, практических знаний и творческих умений, будущих педагогов при подготовке их для работы с дошкольниками и развития у детей

экоцентрического экологического сознания и чувств, основанных на представлениях о единстве и взаимосвязи всего живого на Земле.

**Основной материал исследования.** Расцвет экологического образования приходится на 90-е годы XX столетия. В Украине и России появились программы, в которые включены вопросы экологии и охраны природы: «Дитина в дошкільні роки», «Малятко», «Зернятко», «Дитина», «Крымский веночек», «Юный эколог», «Радуга», «Развитие», «Детство», «Наш дом – природа».

Гуманизм, толерантность, сострадание, справедливость, доброта, отзывчивость, великодушие, сочувствие являются основой экологического воспитания человека. Включиться в работу по экологическому воспитанию детей дошкольного возраста студенты в первую очередь участвуют в конференциях, в секциях по экологическому образованию дошкольников, а в дальнейшем - повышают квалификацию на специальных курсах по экологическому образованию населения, участвуют в международных и всеукраинских конференциях, региональных совещаниях по экологическому образованию. Выступление с докладами и практическими методическими рекомендациями для работы с детьми по вопросам экологии позволят будущим педагогам проявить своё творчество и индивидуальность [1-4].

Уровень работы по экологическому воспитанию в дошкольных учреждениях Украины варьируется от региона к региону. Но практически в каждой области есть несколько базовых учреждений, которые достаточно глубоко занимаются вопросами экологического развития и воспитания дошкольников. Молодые специалисты, проявляя творческий подход и инициативу, смогут участвовать в становлении экологического образования дошкольников. Педагогический коллектив дошкольного учреждения имеет возможность самостоятельно внедрять элементы экологического образования в свою работу, используя существующие программы или создавая авторские. Возможен и следующий способ, когда дошкольное учреждение самостоятельно выбирает приоритетное направление – экологическую тематику, в дальнейшем включается во Всеукраинскую систему экологического образования.

Будущий воспитатель должен обеспечить процесс восприятия дошкольниками необходимых экологических знаний, сведений о взаимосвязи конкретных растений и животных со средой обитания, об их приспособленности к ней. К знаниям экологического характера относятся сведения о строении, работе внутренних органов и систем человека, о здоровье людей и о влиянии экологической среды на здоровье человека. Важными являются знания, которые получают дошкольники в процессе формирования экологической культуры о полезных ископаемых и использовании людьми природных богатств своей страны, об охране

окружающей природы. Воспитывая у дошкольников первые экологические чувства и бережное отношение ко всему живому, воспитатель сможет проявить своё творчество, работая по программе «Юный эколог» (программа экологического воспитания детей дошкольного возраста под редакцией С. Н. Николаевой) [4], взяв за основу региональную программу «Крымский венок» (раздел «Природа»). Формы и методы работы с детьми по программе «Юный эколог» разнообразны: это циклы наблюдений за растениями и животными в уголке природы и на участке детского сада, ведение различных календарей, элементарные опыты и эксперименты, занятия (комбинированные – творческие и комплексные), целевые прогулки, экскурсии, игровые обучающие ситуации, с использованием игрушек, литературных персонажей, природоведческого материала. Например, цикл наблюдений за неживой природой (грунт, камни): «Что такое камень», «Где растут растения», «Что человек делает из глины». «Что такое пустыня», «Коралл – сказочный морской камень», «Что такое драгоценности», «Как появились горы» и т.д. Цель данного цикла – знакомство со свойствами, качествами и состояниями различных видов грунта. Дать представление о почве как неотъемлемой части жизни на планете земля, о бережном и целесообразном использовании земельных ресурсов, полезных ископаемых. Дети 4-5 летнего возраста любознательны и активны, склонны к сотрудничеству с воспитателем, хорошо воспринимают предложенные им сведения о природе и её явлениях. В процесс воспитания экологической культуры включаются различные виды деятельности детей и воспитателя, их различные формы рекомендуется совмещать с игровой и творческой деятельностью. Будущий педагог-дошкольник должен научиться знакомить детей с природой, формировать умения ее наблюдать, определять между объектами и явлениями, радоваться взаимодействию с животными и растениями. К. Д. Ушинский считал, что день, проведённый ребёнком среди рощ и полей, заменяет много недель на учебной скамье [3].

Молодые специалисты должны быть готовы к реализации на практике своих творческих способностей. Особое внимание уделяется умению использовать игры в разнообразных воспитательно-образовательных формах. Студенты, организуя свою работу в дошкольных учреждениях должны продумывать и воплощать в жизнь обучающие наиболее интересные игры, также драматизацию литературных произведений о природе с использованием персонажей, изготовленных из природоведческого материала, других игрушек, обыгрывание персонажей сказок о животных. Воспитатель должен не только научить детей слушать литературные произведения о природе, разыгрывать сюжеты из сказок, стихотворных произведений, создавать к ним иллюстрации, но и дать

знания об элементарных взаимосвязях в природе, помочь понять произведения искусства, посвящённые природе.

Используя в своей работе методические рекомендации программ «Юный эколог» и «Крымский венок», студенты-практиканты смогут уделить внимание развитию творческих способностей, а именно: восприятию произведений искусства, рисованию иллюстраций к рассказам В.Бианки, изготовлению с помощью воспитателя самодельных книг, составлению детьми рассказов о природе с их последующим оформлением в книжечки, организации выставок поделок из природного материала, аппликаций и рисунков воспитанников. В рамках программы экологического воспитания детей дошкольного возраста студенты-практиканты должны овладеть умением составлять сценарии природоведческих праздников и развлечений, изготавливать атрибуты, пособия и декорации для них. Праздники: «Осенины», «Праздник урожая», «Закружилась осень золотая», «Зимняя сказка», «День рождения снежинки», экологические акции: «Береги ёлочку – зелёную иголочку», «Краше нет родного края!», «Путешествие капельки росы» и др., субботники по озеленению общественных мест, высадка цветов и деревьев на территории детского сада, выставки художественного творчества рекомендуется проводить совместно с родителями детей.

За основу работы можно взять авторскую программу экологического воспитания Н. А. Рыжовой «Наш дом-природа». Осуществляя процесс обучения, согласно данной программе будущие педагоги могут с раннего детства воспитывать личность, которая способна понимать и любить природу и бережно к ней относиться. Особое внимание необходимо уделять формированию целостного взгляда на окружающий мир, месту человека в нем. Человек, согласно данной программе рассматривается как часть природы. Именно таким образом педагог может подвести детей к пониманию проблемы связанной с отношениями людей и окружающей среды [3, с.238].

Необходимо уделять большое значение нравственному аспекту: развивать представления о ценности окружающей природы, доброму отношению к ней, выработке навыков природоохранного и безопасного поведения в природных зонах и в быту. На основе программы «Наш дом – природа» можно изготовить «Экологический паспорт детского сада». Организовать процесс сообщения детям знаний о живой и неживой природе, целесообразном поведении в ней помогут комплексные занятия, которые предлагает автор по различным направлениям. Например, для выяснения свойств и качеств воды можно проводить цикл занятий и наблюдений «Волшебница вода». В данный цикл войдут занятия по ознакомлению с природой, развитию речи, изобразительности и наблюдения воды в естественных условиях, опыты с водой, снегом, льдом,

разгадывание загадок, чтение художественной литературы, дидактические игры, экскурсии, целевые прогулки. Предлагается следующая тематика: «Вода вокруг нас», «Растения аквариума», «Куда бежит река», «Что растёт в воде», «Какой бывает вода», «Что мы знаем о дожде», «Ходит капелька по кругу». Воспитатель с детьми может инсценировать юмористические стихи по данной теме: «Ледяные цветы», «Весенний разговор», «Речка весной», «Капля и море», «Видел сам», «Сколько знаю я дождей» и др. [4].

Интерес представляет авторская программа Т. А. Копцевой «Природа и художник». Программа выделяет следующие блоки: «Мир природы», «Мир животных», «Мир человека», «Мир искусства». Мир природы данная программа рассматривает как предмет пристального изучения и как средство эмоционально-образовательного воздействия на творческую деятельность детей [3, с.233].

Программа «Экономика и экология» под редакцией Л. М. Клариной направлена на совершенствование экономического, экологического и социального сознания детей. Проблемы экономики и экологии решаются через задачи использования природных ресурсов и анализ потребностей в них человека. Проводя занятия по данной программе, воспитатели берут на себя роли персонажей придуманных автором – Гнома Эконома и Феи Экологии [3, с.237].

Для знакомства детей с природой северных стран (компетентность дошкольников по данной проблеме указана в Базовом компоненте дошкольного образования) можно использовать в работе программу Н. Н. Лебедевой «Северное сияние». Эта программа учитывает этнографические особенности Арктики [3, с.234].

В программе Т. В. Потаповой «Надежда» обращается внимание на формирование у ребёнка основ гражданской позиции в процессе взаимодействия с окружающей средой. При ознакомлении ребёнка с окружающим миром воспитателю необходимо уделять внимание не столько знаниям о предметах и явлениях, сколько навыкам бережного обращения с ними, активному желанию поступать целесообразно [3].

Интересной в работе будет так же авторская программа «Цветовая экология» под редакцией Т. В. Шопотовой и Е. П. Кочетковой [3, с.238]. Эта программа для старших дошкольников базируется на двух основных экологических понятиях: место обитания и условия существования в экологическом пространстве. В процессе творческой работы по данной программе дошкольники получают основные понятия экологии, овладевают элементарными приёмами наблюдений в природе, осваивают этические нормы отношения к живому, учатся понимать и ценить красоту живой природы как источника творческого вдохновения.

Представленные выше программы экологического развития и воспитания детей дошкольного возраста объединены одной целью - научить детей понимать, любить и беречь природу. В процессе экологического воспитания дошкольников молодым специалистам необходимо решить ряд задач: оздоровительной, образовательной, воспитательной направленности, а так же задач по развитию умений и навыков связанных с уходом за растениями и животными, с помощью продуктивных видов деятельности формировать эстетические суждения о природном окружении. Важной задачей теоретико-методической подготовки специалистов-дошкольников в вузе является стимулирование изучения инновационного опыта работы по формированию экологической культуры дошкольников, стремление создавать свои оригинальные способы воздействия на экологические чувства детей. Молодые специалисты должны обладать профессиональными умениями: определять необходимые для экологического воспитания и развития условия, обследовать экологическую грамотность детей, составлять характеристику уровней экологической воспитанности. Будущие педагоги-дошкольники, осуществляя работу по экологическому воспитанию, научатся диагностировать экологические знания детей перед поступлением в школу.

Критериями сформированности экологических знаний детей дошкольного возраста являются: знания о животных, птицах, насекомых; знания о растительном мире; знания о неживой природе; знания о временах года; отношение к миру природы. К вопросу составления и подбора заданий для определения уровня экологической воспитанности необходимо подходить творчески. Это могут быть задания на определение уровня знаний о характерных особенностях животных, птиц, насекомых (классификация живых объектов по различным признакам); о характерных особенностях растительного мира (условия роста и развития, классификация растений по различным признакам); характерные особенности неживой природы (свойства воды, различных видов грунта, воздуха, использование их человеком); знание времён года (приметы и сезонные явления); отношение детей к миру природы (воздействие человека на природу, природоохранная деятельность). Согласно проведённой диагностики определяются уровни сформированности экологических знаний: высокий, средний, ниже среднего (удовлетворительный).

Особое место в организации процесса экологического воспитания занимает элементарная поисковая деятельность [2] – совместная работа воспитателя и детей. В процессе данной работы решаются познавательные задачи, возникающие на занятиях, в быту, игровой и трудовой деятельности, в процессе познания мира. Поисковая деятельность состоит из активной и



самостоятельной деятельности детей, открытия новых знаний и способов познания [1].

Одним из самых ярких и красочных проявлений творчества педагога является подготовка и проведение природоведческих праздников и развлечений. Подготовка к праздникам и развлечениям ведётся воспитателем и музыкальным руководителем детского сада. Роль ведущего и отдельных персонажей воспитатель берёт на себя. Праздники приносят детям особенно много радости. «Воспитание чувств» малышей происходит под воздействием педагогов и родителей, задающих ребёнку эталоны эмоционального отношения к миру природы [2]. В детском саду нужно проводить природоведческие праздники, планировать их можно согласно сезону. Тематика таких праздников и развлечений весной может быть: «День рождения берёзки», «Веселится народ – праздник пасхи у ворот», «Весна пришла», «Прилёт птиц», «Праздник весенний мы встречаем», «Нас много, мы вместе», «Наш дом – Земля», «Окошко понарошку», «В гостях у зверят». Во время экологических праздников важно не только воспроизводить знакомые музыкальные произведения, стихотворения, игры, отгадывать загадки на темы природы, а включать малышей в процесс переживания событий доступных пониманию детей.

*Л. Фадеева*

Всё - от тополя у забора  
До большого тёмного бора  
И от озера до пруда-  
Окружающая среда.  
А ещё и медведь, и лось,  
И котёнок Васька, небось?  
Даже муха - вот это да!  
- Окружающая среда.  
Я люблю на озере тишь,  
В лужице - отражение крыш,  
Брать чернику люблю в лесу,  
Барсука люблю и лису.  
Я люблю тебя навсегда,  
Окружающая среда!

Основой для выбора правильных способов поведения в аналогичных или похожих ситуациях является проживание ребёнком событий, различных ситуаций, накопление опыта решения экологических проблем в соответствии с принятой на себя ролью. Важным фактором, влияющим на экологическое воспитание детей в ходе праздников в детском саду, является деятельность ребёнка в коллективе сверстников. Ребёнок может проявить свои способности, самоутвердиться, совершить поступки в

соответствии с нравственными эталонами, глубже осознать их. Важным является стиль руководства педагога, который организует праздник или развлечение. Необходимо проявить не только творчество в написании сценария, подготовки декораций, но и педагогические способности в организации детского коллектива. Важным компонентом удачно организованного развлечения является юмор. Юмор помогает не только сделать процесс обучения детей привлекательным, весёлым, интересным, но и развивает познавательные способности детей, умение соотносить шутку, небылицу со сложными природными явлениями и объектами [1].

Каждый ребёнок должен чувствовать участником совместной деятельности, который может по ходу праздника проявить самостоятельность, а именно проявить сострадание, желание прийти на помощь любому герою. К развлечениям относятся вечера досуга, викторины, часы разгадывания загадок, решение кроссвордов. В практике экологического воспитания они нашли широкое применение. Такие развлечения не только приносят радость детям, а и интеллектуально их развивают.

**Выводы.** Сегодня экология трактуется как наука, способная решить не только биологические, но и социальные проблемы. По уровню экологической культуры определяется мировоззрение человека. Так как дошкольный возраст – это база для формирования основ мировидения, он предоставляет широкие возможности для экологического воспитания. Современные педагоги, психологи и экологи уделяют формированию зачатков экологической культуры дошкольников огромное внимание. В настоящее время необходимо заниматься экологическим воспитанием и развитием, в какой бы области не специализировался педагог, так как каждый должен осознавать ответственность за будущее общей для всех нас планеты. Применение на практике молодыми специалистами теоретических знаний в области экологического воспитания и развития детей дошкольного возраста, практических умений и творческих способностей составляют основу успешного формирования современного педагога.

### *Литература*

1. Дыбина О.В., Рахманова Н.П., Щетинина В.В. Неизведанное рядом. Занимательные опыты и эксперименты для дошкольников. / Дыбина О.В., Рахманова Н.П., Щетинина В.В. – М. : Творческий центр, 2002. – 188 с.
2. Иванова А.И. Экологические наблюдения и эксперименты в детском саду. Мир растений. / Иванова А.И. – М. : Творческий центр, 2004. – 236 с.
3. Любашина В.В. Экологическое воспитание детей дошкольного возраста в условиях дошкольного учреждения / В.В.Любашина // збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції [„Реалізація компетентнісного підходу в системі в системі професійної освіти педагога”], 22-23 березня 2012 року, ЄІСН РВНЗ „КГУ” (м.Ялта). – Євпаторія, 2012. – С.231–241.

4. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания в детском саду. Книга для воспитателей детского сада. / Николаева С.Н. – М. : Просвещение, 2001. – 207 с.

**Макаричева А.**

*кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры валеологии и безопасности жизнедеятельности человека Таврического национального университета имени В.И.Вернадского*

**УДК 371.311 + 614.8**

### **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ЛЕСНОГО И САДОВО-ПАРКОВОГО ХОЗЯЙСТВА В ДИСЦИПЛИНЕ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» КАК ВАЖНЫЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

*В статье обосновывается отбор содержания и организация самостоятельной работы студентов, обучающихся по направлению подготовки «Лесное и садово-парковое хозяйство», в изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Рассматриваются теоретико-методические аспекты самостоятельной работы студентов. Предложена как одна из наиболее эффективных самостоятельная работа студентов с учебно-методическим пособием, в котором структурируются и в систематическом виде излагаются те знания, которым они должны овладеть в рамках изучения данной дисциплины.*

**Ключевые слова:** *самостоятельная работа студентов, безопасность жизнедеятельности, лесное и садово-парковое хозяйство.*

**Макаричева Г.**

*кандидат біологічних наук, старший викладач кафедри валеології та безпеки життєдіяльності людини Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського*

### **САМОСТІЙНА РОБОТА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В СФЕРІ ЛІСОВОГО І САДОВО-ПАРКОВОГО ГОСПОДАРСТВА З ДИСЦИПЛІНИ «БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ» ЯК ВАЖЛИВИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

*У статті обґрунтовується відбір змісту та організація самостійної роботи студентів, що вивчаються з напрямку підготовки «Лісове і садово-паркове господарство», у вивченні дисципліни «Безпека життєдіяльності». Розглядаються теоретико-методичні аспекти самостійної роботи студентів. Запропонована як одна з найбільш ефективних самостійна робота студентів з навчально-методичним посібником, в якому структуриються і в систематичному вигляді викладаються ті знання, яким вони повинні оволодіти в рамках вивчення даної дисципліни.*

---

**Ключові слова:** самостійна робота студентів, безпека життєдіяльності, лісове і садово-паркове господарство

**Makarycheva A.**

*candidate of biological sciences, senior lecturer of the valeology and vital activity safety department of Tavrida national V.I. Vernadsky university*

**INDEPENDENT WORK OF FUTURE SPECIALISTS IN AREA OF FORESTRY AND PARK GARDENING WHILE LEARNING THE DISCIPLINE “VITAL ACTIVITY SAFETY” AS AN IMPORTANT ASPECT OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING**

*The article is devoted to maintenance and organization of independent work of students studying forestry and park gardening while learning the discipline “Vital activity safety”. The theoretical and methodical aspects of students independent work are examined. Independent work of students with workbook, which contains structured and systematized knowledge which they must capture within the framework of study of this discipline, is proposed as a most effective kind of independent students work.*

**Key words:** *independent students work, vital activity safety, forestry and park gardening.*

**Постановка проблеми.** На современном рынке труда востребованы специалисты, обладающие как специальными профессиональными знаниями, так и сформированными навыками безопасной деятельности в производственной среде. На формирование таких навыков нацелено изучение нормативной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» (БЖД), что в дальнейшем позволит будущему специалисту эффективно осуществлять профессиональные и социальные функции. Однако в Типовой программе дисциплины БЖД (2011) не учтены в полном объеме особенности профессиональной деятельности специалиста в области лесного и садово-паркового хозяйства: вероятные контакты с токсическими веществами, опасными растениями и животными, механические травмы и т.п. Изучение данных вопросов в курсе «Охрана труда в отрасли» происходит на пятом курсе, что противоречит логике ранней профессионализации специалистов данной отрасли, затрудняет проведение учебных практик и экскурсий. Противоречие между актуальностью изучения данных вопросов и ограниченным количеством аудиторных часов, отведенных на дисциплину, может быть разрешено через разработку профессионально ориентированных целей, содержания, форм и методов самостоятельной работы по дисциплине.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Исследования последних лет подтверждают необходимость и актуальность решения проблем организации самостоятельной работы студентов (СРС) высших учебных заведений. Значительный вклад в теорию и практику развития

самостоятельности в процессе обучения внесли исследования П. Пидкасистого, В. Буряка, Б. Есипова, М. Махмутова. Вопросы определения сути самостоятельной работы, её организации, планирования, учебно-методического обеспечения и контроля освещены в научных работах С. Гончаренко, В. Евдокимова, В. Козакова, С. Кустовского, И. Шимко, М. Солдатенко, Л. Головки и других. Значительное внимание профессиональной ориентации самостоятельной работы уделяется в публикациях В. Луценко, В. Паламарчука, А. Цюприка. Особенности организации самостоятельной работы в изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» исследовали Л. Кравченко, О. Кобылянский, В. Горовец. В то же время проблема организации самостоятельной работы будущих специалистов лесного и садово-паркового хозяйства в курсе БЖД не была предметом специального исследования.

**Целью нашей статьи** является обоснование отбора содержания и организации самостоятельной работы студентов направления подготовки «Лесное и садово-парковое хозяйство» в изучении дисциплины БЖД.

**Изложение основного материала.** В Законе Украины «Про вищу освіту» утверждается, что главной целью национальной системы образования является создание условий для развития и самореализации каждой личности, формирование поколения, которое способно учиться на протяжении всей жизни [3]. В рамках традиционной системы обучения сформировать такого профессионального специалиста крайне сложно. Альтернативой становится внедрение кредитно-модульной системы обучения, которая предусматривает повышение роли самостоятельной и индивидуальной работы студентов с использованием современных технологий преподавания дисциплин, диагностики и оценивания учебных достижений на соответствующих этапах подготовки.

В процессе самостоятельной работы студент «... усваивает необходимые знания, овладевает умениями и навыками, учится планомерно, систематически работать, мыслить, формирует свой стиль умственной деятельности и организует свою деятельность в соответствии с поставленными задачами» [6, с.86].

Необходимо отметить, что понятие «самостоятельная работа» многогранно, и на сегодняшний день нет единого определения этого понятия. Существует множество схожих по своей сути определений, но все они по-разному характеризуют это явление.

Так, например, с точки зрения В. Казакова, самостоятельная работа студентов – это специфический вид деятельности, главной целью которого выступает формирование самостоятельности субъекта обучения, а формирование его умений, знаний и навыков осуществляется опосредованно через содержание и методы всех учебных занятий [4].

Известный ученый П. Пидкасистый считает, что самостоятельная работа в высшей школе является специфическим педагогическим способом организации и управления самостоятельной деятельностью в учебном процессе [2, с.31]. По его мнению, самостоятельная работа, с одной стороны, представляет собой учебное задание (то есть объект деятельности студента, предложенный преподавателем или программным пособием), с другой стороны – форму проявления определенного способа деятельности в процессе выполнения соответствующего учебного задания.

По нашему мнению, самостоятельная работа может рассматриваться как один из видов познавательной деятельности, направленной на общеобразовательную и специальную подготовку студентов, управляемую преподавателем. Но наиболее важным в нашем исследовании мы считаем определение самостоятельной работы М. Гарунова. Под самостоятельной работой автор понимает выполнение разнообразных заданий учебного, исследовательского и самообразовательного характера, которые выступают средствами освоения системы профессиональных знаний, способов познавательной и профессиональной деятельности, формирования навыков и умений творческой деятельности и профессионального мастерства [2, с.45].

Самостоятельная работа студентов способствует углублению и расширению знаний, формированию интереса к познавательной деятельности, усвоению приемов процесса познания, развитию познавательных способностей. При этом приобретенные умения и навыки самостоятельной работы должны использоваться студентами для решения специальных профессионально ориентированных задач, в контексте будущей профессиональной деятельности [1]. Осознание нужности получаемой самостоятельно информации для своей будущей деятельности как высококвалифицированного профессионала формирует у студента мотивацию к выполнению учебного задания, что является одним из необходимых факторов, обеспечивающих успешное выполнение СРС. Кроме того, важными факторами успешного выполнения СРС являются: конкретная постановка познавательных заданий, алгоритм выполнения работы, четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее сдачи, определение видов консультационной помощи, критерии оценивания, виды и формы контроля (контрольная работа, тесты, и т.д.) [5]. Главная роль в планировании, организации, управлении, контроле и оценивании этого вида учебной деятельности принадлежит преподавателю.

Учебная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» (БЖД) является нормативной дисциплиной, которая включается в учебные планы как дисциплина обязательного выбора. Объем учебного времени для изучения этой дисциплины определен государственными требованиями. В

соответствии с Типовой учебной программой нормативной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» для высших учебных заведений для всех специальностей образовательно-квалификационного уровня «бакалавр» рекомендовано следующее распределение учебного времени: всего 54 академических часа (1,5 кредита ECTS), из них – 18 часов отводится на лекции, 18 часов на практические (семинарские) занятия и 18 часов – на индивидуальную и самостоятельную работу.

Таким образом, на самостоятельную работу при изучении БЖД предусмотрена одна треть от общего количества часов. Это свидетельствует о необходимости систематической самостоятельной работы студентов в изучении дисциплины БЖД, умении самому добывать знания и использовать их на практике.

Для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Лесное и садово-парковое хозяйство», эта проблема является чрезвычайно актуальной, ведь лесное и садово-парковое хозяйство является отраслью хозяйства, специалисты которой в значительной степени подвержены опасностям различной природы – экологическим, биологическим, химическим, механическим. При этом городские, пригородные, застроенные территории и дикие пространства значительно отличаются друг от друга количеством опасных факторов и уровнем интенсивности их воздействия; постоянно появляются новые препараты и удобрения; возросшая мобильность специалистов данного профиля предполагает работу в разных климатических и природных условиях.

Опасности биологической природы охватывают наиболее обширный круг рисков, с которыми может столкнуться в своей профессиональной деятельности специалист в области лесного и садово-паркового хозяйства. Они включают постоянный тесный контакт с растениями, среди которых есть виды, способные вызвать отравления, ожоги и раздражение кожи, а также разнообразные аллергические реакции. Распространены укусы насекомых. Всегда присутствует риск контакта с представителями дикой природы, инфицированными бешенством, орнитозом, пситтакозом, клещевым энцефалитом, болезнью Лайма и другими заболеваниями. Загрязнение поврежденной кожи почвой несет угрозу инфицирования столбняком.

Специфической особенностью профессиональной деятельности является работа на открытом воздухе большую часть рабочего времени. В связи с этим, наиболее распространенными опасностями экологического характера являются: прямое воздействие ультрафиолетового (УФ) излучения, следствием чего могут быть фотодерматозы, солнечный и тепловой удары (гипертермия), а также общее переохлаждение организма (гипотермия). Работники парков и ботанических садов подвергаются воздействию пестицидов, удобрений и других сельскохозяйственных

химикатов в различном количестве и различной концентрации, воздействию токсичных красок, растворителей, лаков, смазок и других химически опасных веществ. В профессиональной деятельности садовый и парковый персонал вынужден сталкиваться с работой на огромном количестве различного оборудования, представляющего значительную опасность механического характера.

Таким образом, не вызывает сомнения необходимость формирования у будущих специалистов лесного и садово-паркового хозяйства умения идентифицировать опасные и вредные факторы, которые могут возникнуть в их профессиональной деятельности, анализировать механизмы влияния этих факторов и находить пути предотвращения их негативного действия.

Несмотря на то, что содержание Типовой учебной программы по БЖД не предусматривает изучения этих вопросов, мы полагаем, что содержание научной области «Безопасность жизнедеятельности» должно отвечать, в первую очередь, потребностям профессиональной области специалиста, а не только логике построения некоторой системы знаний. Учитывая тот факт, что высшим учебным заведениям предоставляется право уточнять содержание, формы и методы проведения занятий, мы разработали и включили в учебную программу содержательный модуль «Безопасность жизнедеятельности специалиста лесного и садово-паркового хозяйства».

Изучение вопросов, включенных в этот содержательный модуль, предусматривается в рамках внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Все виды самостоятельной работы студентов предусматривают определенную деятельность преподавателя – ее организацию. Поскольку внеаудиторная работа всегда менее регламентирована, чем аудиторная, ее организация связана с определенными трудностями.

Понятие *организации самостоятельной работы* можно определить как процесс упорядочивания самостоятельной работы в соответствии с определенными требованиями (критериями, правилами, принципами) и придания ей необходимой формы с целью наилучшей реализации поставленной цели. К традиционным и инновационным формам организации СРС относятся: конспектирование лекций, подготовка к экзаменам, написание рефератов, участие в дискуссиях по проблемным вопросам, работа в Интернете, выполнение проектных работ, выполнение заданий, связанных с будущей профессией и др. [7, с.107].

Ключевым моментом, определяющим эффективность выполнения самостоятельной работы, является выбор формы организации СРС. На наш взгляд, наиболее эффективной формой организации самостоятельной работы в данном случае является работа студентов с учебно-методическим пособием, в котором структурируются и в систематическом виде



излагаются те знания, которыми они должны овладеть в рамках изучения данной дисциплины.

С этой целью нами было разработано учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов, которое включает учебные материалы, раскрывающие сущность и механизмы действия, а также меры безопасности в случае наступления опасностей различной природы, с которыми может столкнуться будущий специалист в области лесного и садово-паркового хозяйства. Особое внимание в данном пособии уделено изучению приемов оказания первой помощи в различных ситуациях, угрожающих жизни и здоровью.

Работа с пособием наглядна, практична, интересна и способствует успешному усвоению знаний. При такой работе каждый студент вовлекается в активную, целенаправленную, осознанную самостоятельную работу по овладению знаниями. Прочитав и кратко законспектировав материал, студент в конце дает ответы на вопросы для самоконтроля, которые заставляют не просто переписать материал, а думать, отыскивать, анализировать и четко формулировать правильный ответ.

Комплект тестовых заданий позволяет студенту выяснить, насколько глубоко он усвоил учебный материал. На страничке «Полезные ссылки» сгруппированы электронные адреса, которые дают возможность перейти на различные сайты по изучаемой тематике, просмотреть документальные фильмы и т.д.

Обратная связь обеспечивается не только благодаря тестовому контролю: на основе предложенных для изучения тем студенты разрабатывают проекты в форме презентаций. Разработка и защита таких проектов обеспечивают возможность группового взаимодействия студентов и усовершенствования навыков проведения обсуждений и дискуссий, что является чрезвычайно полезным для подготовки высококвалифицированного конкурентоспособного специалиста, который должен уметь сочетать профессиональную подготовку с умением самостоятельно, творчески мыслить.

Как показал наш опыт, включение в содержание учебной программы профессионально ориентированных вопросов способствовало формированию положительной мотивации со стороны студентов к курсу БЖД и как следствие повышению качества образования обучаемых.

**Выводы.** Переход к кредитно-модульной системе организации обучения обуславливает необходимость качественных изменений в системе высшего образования. Прежде всего, увеличение количества часов на самостоятельную работу студентов в курсе БЖД требует от преподавателя не только изложения набора готовых знаний, но и организации активной самостоятельной деятельности будущих

специалистов в области лесного и садово-паркового хозяйства. Поэтому актуальность рассматриваемой проблемы является неоспоримой, а ее недостаточная освещенность в научных изданиях позволяет продолжать исследования в указанном направлении.

Дальнейшие исследования вопросов отбора содержания, форм и методов обучения в курсе «Безопасность жизнедеятельности» предполагают изучение применения медиаобразовательных технологий в самостоятельной работе студентов направления подготовки «Лесное и садово-парковое хозяйство».

### Литература

1. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – №11. – С. 39-46.
2. Гарунов М.Г. Самостоятельная работа студентов / М.Г. Гарунов, П.И. Пидкасистый. – М. : Знание, 1978. – 128 с.
3. Закон України «Про вищу освіту» // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №1. – С. 9-51.
4. Козаков В.А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема: наукове видання / В.А. Козаков. – К. : НМК ВО, 1990. – 62 с.
5. Смирнова М.І. Інформаційно-методичне забезпечення самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови / М.І. Смирнова // Філологія. Методика. Педагогіка. – К. : КНЕУ, 2002. – С. 113-118.
6. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб.] / М. М. Фіцула. – [2-ге вид., доп.] – К. : Академвидав, 2010. – 456 с.
7. Цюприк А. Основні підходи до проблеми організації самостійної роботи студентів / А. Цюприк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 6. – С.100-108.

### Малиновская М.

*кандидат философских наук, доцент кафедры философии, социально-политических и правовых наук ГВУЗ «Донбасского государственного педагогического университета»*

### УДК 66.01

#### ГУМАНИЗМ ПОЛИТИКИ И ПОЛИТИКА ГУМАНИЗМА

*В статье рассматриваются глубокие и многообразные отношения политики и морали. Выделены нравственные подходы к политике. Автор проводит анализ влияния противоречий политической жизни на мораль. Раскрываются основные направления влияния нравственности на политику. Затрагивается исторический аспект проблемы отношения политики с моралью. Рассмотрена необходимость подчинения политики общественному благу.*

**Ключевые слова:** политика, гуманизм, мораль, нравственность, конфликтность политики и морали.

**Малиновська М.**

*кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії, соціально-політичних і правових наук ДВНЗ «Донбаського державного педагогічного університету»*

### **ГУМАНІЗМ ПОЛІТИКИ ТА ПОЛІТИКА ГУМАНІЗМУ**

*У статті розглядаються глибокі і різнобічні відносини політики і моралі. Підкреслені етичні підходи до політики. Автор проводить аналіз впливу суперечностей політичного життя на мораль. Розкриваються основні напрями впливу моральності на політику. Розглянуто історичний аспект проблеми відношення політики з мораллю, необхідність підпорядкування політики суспільному благу.*

**Ключові слова:** *політика, гуманізм, мораль, моральність, конфліктність політики і моралі.*

**Malinovskaya M.**

*An Associate Professor of philosophy Sciences an Associate Professor of the department of philosophy, social-political and law Sciences of Donbass State Pedagogical University*

### **HUMANISM OF POLICY AND POLITICIAN OF HUMANISM**

*The deep and varied relations of policy and moral are examined in the article. The moral going is selected near a policy. An author conducts the analysis of influence of contradictions of political life on a moral. The basic sending of influence morality open up to the policy. The historical aspect of problem of relation of policy is affected with a moral. The necessity of submission of policy a public benefit is considered.*

**Key words:** *policy, humanism, moral, morality, conflict of policy and moral.*

**Постановка проблеми в общем виде и ее связь с важными научными и практическими заданиями.** Рассмотрена проблема гуманизации политики, т.е. ее очеловечение, подчинение общественному благу, необходимость деятельности, проникнутой уважением к человеческому достоинству и исключающий дискриминацию, нарушение прав и свобод человека. Осуществление демократических преобразований, усилившаяся политизация нашего общества требуют разобраться в сложных перипетиях его развития. Особую важность приобретает проблема морали и политики, их соотношение. Их органическая связь вызвана тем, что осознание человеком своих политических интересов связано с его нравственным выбором. Определение целей и средств борьбы за власть неизбежно подвержено нравственным коллизиям между сущим и должным, допустимым и запретным, общечеловеческим и групповым.

**Анализ основных исследований и публикаций, в которых раскрывается данная проблема и на которые опирается автор, выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящается данная статья.** Общие вопросы соотношения политики и морали рассматриваются в работах ученых Б.Г.Капустина, С.А.Мазуренко, И.И.Мюрберг, А.В.Оболонского, М.О.Петракова. К сожалению, общие вопросы соотношения политики и морали, рассматриваемые в работах известных ученых, не охватывают проблему гуманизации политики, т.е. ее очеловечения, подчинения общественному благу, необходимости деятельности, проникнутой уважением к человеческому достоинству и исключаящей дискриминацию, нарушение прав и свобод человека.

**Формулировка целей статьи (постановка задания).** Для нашего исследования важным является определить и проанализировать глубокие и многообразные отношения политики с моралью, изучить влияние морали на противоречия политической жизни.

**Изложение основного материала с полным обоснованием полученных научных результатов.** Проблема морали и политики существует столько, сколько существуют интересы социальных общностей, политика и политические отношения. Она восходит к временам зарождения государственности, когда у людей возникло стремление утвердить справедливое человеческое общежитие. Уже с согласованием частных интересов и ценностей в обществе начинает складываться понимание, что жизнь каждого человека является условием существования всего общества. Осознается общий интерес всех членов общества, его концентрированным выражением становится категорический императив нравственности.

Общий интерес воплощала в себе государственность. Ключевой вопрос морали, вопрос о справедливости превращается в основной государственно-политический вопрос: о правильном, т.е. правовом устройстве совместной жизни людей.

Основной проблемой политики становится проблема соответствия общегосударственного интереса интересам его отдельных граждан. Главная сложность на пути достижения совершенного социального строя – противоречие между политической и этической точками зрения на общественную жизнь. Общество является источником нравственности. На каждой стадии его развития складывались взгляды и представления о том, что хорошо и плохо. На этой основе формируются моральные нормы, характерные для данной эпохи.

Мораль – это форма общественного сознания, которая отображает социальную действительность в виде специфических представлений о

дobre и зло. Эти представления закрепляются в сознании в виде принципов, норм, идеалов, призванных регулировать поведение людей.

Политика, как отношения между социальными общностями, определяется прежде всего их интересами. По своей природе она связана с насилием. Это область общественных отношений, в которой отдельные группы людей – классы, нации, территориальные общности, политические партии стремятся навязать обществу свои частные интересы в качестве всеобщих.

Противоположность интересов обуславливает и противоположность политики одной общности другой. Опора на определенный моральный кодекс придает политике ту или иную нравственную окраску. Мораль и политика находятся в сложном взаимодействии. На протяжении развития человеческого общества зло и прогресс шли рядом. Многие преступления в истории совершались под прикрытием морали. Моралью оправдывались насилие и преступления. Вечной и неизменной морали нет, она всегда исторически конкретна. Политика еще более изменчива и динамична, чем мораль. Антигуманизм политической практики всегда пытались связать с ростом бездушия, склонности к насилию и террору, присущим якобы атмосфере общественной жизни той или иной страны.

С развитием общества менялись политика и господствующая в обществе мораль. Менялась и кривая их взаимодействия. В условиях социальной и политической стабильности складывается достаточно устойчивая мораль. Любой социальный и политический кризис сопровождается изменением нравственных оценок. В обществе не может отсутствовать мораль. Она может быть здоровой или больной, высокой или низкой, одухотворенной или ущербной. Политика, если ее оценивать с точки зрения морали, может быть гуманной и жестокой, справедливой и несправедливой, откровенной или лживой.

Проблема морали и политики всегда находилась в центре политической борьбы. Особенно остро она чувствуется в периоды активизации массовых движений, социальных конфликтов и потрясений. Мыслители прошлого по-разному подходили и к трактовке связи морали и политики. Одни утверждали, что политика, влияя на мораль, либо укрепляет ее и способствует росту, либо ведет к падению нравов, моральному упадку. Другие обнаруживали глубокую коллизию морали и политики. На самом деле и политика способна задать морали те или иные границы реального проявления, и мораль может видоизменить установки политического поведения и политические позиции граждан. Мораль воздействует на политику двояко: с одной стороны, через изменение политических идеологий, корректировку управленческих решений, осуществляемых путем введения ограничений на определенные формы и

методы достижения и использования власти, с другой стороны мораль влияет на содержание политики за счет изменения господствующих ценностных ориентиров массового сознания.

Современная практика свидетельствует о возрастании удельного веса моральных факторов в политической жизни. Это выдвигает задачу их теоретического осмысления и обобщения, что и будет предметом дальнейшего исследования автора.

Нравственный аспект политики приобретает особое значение потому, что он открывает путь к политическим средствам решения многих разногласий и конфликтов, предполагает опору на право в сложнейших ситуациях. Правильность морального выбора в них зависит от умения пойти на соглашение, компромиссы.

**Выводы из данного исследования и перспективы дальнейших разработок в данном направлении.** Проблема соотношений морали и политики сложна и многопланова. По-разному она решалась в истории общественно-политической мысли и в социальной практике.

Во всяком обществе функционируют механизмы, обеспечивающие реализацию двух тенденций: наращивание индивидуального потенциала людей и укрепление связей между ними. Мораль способствует согласованной работе этих механизмов. Она в значительной степени зависит от различных интересов и подвержена их влиянию. Это область межчеловеческих отношений, реагирующая на изменения в любой сфере жизнедеятельности, в том числе и в политической. Проблема соотношения морали и политики не может быть решена во всех ее аспектах раз и навсегда. Опора на определенные моральные устои придает политике соответствующую нравственную окраску.

В настоящее время общим направлением политической этики на процессы завоевания и использования власти является упрочение в сознании лидеров и масс идей консенсуса, компромисса и их превосходства перед всеми формами конфронтации и конфликта. Опыт демократического развития показал, что выдержанное в этих моральных требованиях политическое поведение является наиболее эффективным. Логика компромисса неизбежно вытеснит из политических отношений или сведет к минимуму использование насильственных средств. Как стратегические, так и ближайшие цели политиков могут быть только высоконравственными. В их основе, в конечном счете, должно лежать стремление к общественному благу. Влияние нравственности на политику осуществляется по ряду направлений. Это постановка нравственных целей, выбор адекватных методов и средств, учет моральных принципов в конкретной обстановке в реально сложившейся ситуации, нравственная оценка практических результатов.

Задачу возрождения политической этики и овладение ею в нашей стране можно решить на основе общедемократических принципов

От людей зависит, каким будет развитие – бескомпромиссным в вопросах нравственности или попирающим правила общежития.

### *Литература*

1. Капустин Б.Г. Мораль в политике. Хрестоматия / Б.Г.Капустин. – М. : КДУ, изд-во МГУ, 2004. – 480 с.
2. Капустин Б.Г. Моральный выбор в политике / Б.Г.Капустин. – М.: КДУ, изд-во МГУ, 2004. – 496 с.
3. Мазуренко С.А. Політика та мораль: відмінності та можливість сумісності / С.А.Мазуренко // Гілея Науковий вісник: Зб. наук. праць. – К., 2010. – № 42(12). – С. 546-561.
4. Мюрберг И.И. Политика – свобода – мораль: опыт связывания понятий / И.И.Мюрберг // Вопросы философии. – 2007. – № 4. – С. 24-36.
5. Оболонский А.В. Мораль и право в политике и управлении / А.В.Оболонский. – М. : изд-во ДомГУ ВШЭ, 2006. – 262 с.
6. Петраков М.О. Мораль і політика як детермінанти соціально-політичної інтеракції: діалектика взаємозв'язку / М.О.Петраков // Вісник СевНГУ. – Вип. 100: Політологія: зб. наук. праць. – Севастополь: вид-во СевНГУ, 2009. – С. 50-54.

### *Матвеева О.*

*докторант Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри виконавської майстерності та оркестрової підготовки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

**УДК 378.134**

## **ФУНКЦІОНАЛЬНІ КОМПОНЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ВИЩОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*У статті визначено, що система педагогічної діагностики вищої музично-педагогічної освіти є цілісна сукупність структурних та функціональних компонентів. Представлено функціональні компоненти педагогічної діагностики. Докладно визначено завдання (пізнавальні, перетворювальні, часткові) педагогічної діагностики. Відповідно до завдань визначено функції, напрями, види (попередня, оперативна, контрольна, поточна, підсумкова, дослідницька). З'ясовано форми та засоби педагогічної діагностики у системі вищої музично-педагогічної освіти.*

**Ключові слова:** педагогічна діагностика, вища музично-педагогічна освіта, функціональні компоненти.

**Матвеева О.**

*докторант Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри виконавського мистецтва і оркестрової підготовки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

### **ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ВЫСШЕГО МУЗЫКАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье представлены функциональные компоненты педагогической диагностики высшего музыкально-педагогического образования. Определены задания (познавательные, преобразовательные, частные). Соответственно заданием определены функции, направления и виды (предварительная, оперативная, контрольная, текущая, итоговая). Показаны формы и способы педагогической диагностики в системе высшего музыкально-педагогического образования.*

**Ключевые слова:** педагогическая диагностика, высшее музыкально-педагогическое образование, функциональные компоненты.

**Matveeva O.**

*a Doctorate of Kharkov National Pedagogical University after G. Scovoroda an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of performance skills and orchestral training of Kharkov National Pedagogical University after G. Scovoroda*

### **FUNKTSIONALNI COMPONENTS PEDAGOGICHNOÏ DIAGNOSTIKI VISCHOÏ MUZICHNO-PEDAGOGICHNOÏ OSVITI**

*The paper presents the functional components of the pedagogical diagnostics of higher music teacher education. Defined tasks (cognitive, converting, private). Accordingly, the functions of the job is, the direction and type (preliminary, operational, control, current, final). Showing forms and methods of pedagogical diagnostics in higher music teacher education.*

**Keywords:** pedagogical diagnostics, higher music teacher education, functional components.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Формулювання конкретних і здійснених завдань діагностики часто є одним зі складних завдань, з якими в практичній діяльності зустрічаються викладачі. Ця тенденція багато в чому пояснюється досить широким застосуванням у педагогічній практиці повсякденної, не наукової термінології, яку важко й навіть неможливо перекласти в операціональні поняття й розкласти на складові, такі як показники (критерії), індикатори й індекси, які піддаються вимірюванню. Багатозначність педагогічних термінів при визначенні мети й завдань діагностики може бути подолане тільки використанням наукової



термінології, яка дозволяє переходити до вимірювальних процедур шляхом операціоналізації понять. Таким чином діагностується рівень розвитку пізнавальних інтересів до предметів різних циклів, рівні узагальнення, швидкість і якість виконання інтелектуальних операцій й т.ін.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** У рамках теорії педагогічної діагностики її структурні та функціональні компоненти розглядалися у працях В.С.Аванесова, Л.Н.Бережнова, Б.П.Бітінаса, Л.Ф.Бурлачук, Н.К.Голубєва, Л.А.Головей, І.Ю.Гутнік, О.П.Єлісеєва, К.Інгенкампа, А.Я.Іванова, Я.Л.Коломинського, А.К. Колченко, О.Ф. Лазурського, О.Є. Личко, Є.А.Міхайличева, А.П.Нєчаєва, О.О.Рєан, Л.О.Регуш, С.Розенцвейга, Є.Ф.Рибалко, О.Є Сафонової, Є.І.Степанова, Н.В.Чекальова, А.Г.Шмельова та ін. Однак, є недостатньо розробленою проблема педагогічної діагностики вищої музично-педагогічної освіти, а отже її структурних і функціональних компонентів та їх особливостей.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є визначення функціональних компонентів (задач, функцій, напрямів, видів, форм та засобів) педагогічної діагностики вищої музично-педагогічної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** У групу функціональних компонентів педагогічної діагностики вищої музично-педагогічної освіти вважаємо за необхідне включити наступні основні компоненти: завдання, функції, напрями, види, форми й засоби педагогічної діагностики.

Мета як структурний компонент педагогічної діагностики знаходить свою конкретизацію у завданнях як функціональному (проектувальному) компоненті педагогічної діагностики. Завдання – це «мета діяльності, яка задана в певних умовах і потребує для свого досягнення використання адекватних цим умовам засобів» [3]. Виділяють завдання практичні й теоретичні. До теоретичних завдань відносять ті, які спрямовані на пізнання дійсності. Для педагогічної діагностики такі завдання слід визначати виходячи з того, що пізнається й у яких умовах. Ці завдання, стосовно до педагогічної діагностики у вищій музично-педагогічній освіті, назвемо пізнавальними. До них можна віднести наступні:

- визначення індивідуальних і групових особливостей, рівнів навченості, вихованості, особистісного розвитку, психологічної підготовки студентів і академічних груп;
- формування цілісного уявлення про особистість конкретного студента, а також про характеристики груп;

- визначення результативності й ефективності педагогічного процесу та його компонентів у цілому на музично-педагогічних факультетах університетів;

- визначення на основі аналізу й оцінки виявленої інформації (сформованого діагнозу) доцільних педагогічних впливів.

До практичних завдань відносять ті, які спрямовані на безпосереднє перетворення дійсності. Ці завдання при розгляді педагогічної діагностики, слід визначити як перетворювальні. У загальному виді до перетворювальних завдань педагогічної діагностики вищої музично-педагогічної освіти слід віднести:

- підвищення ефективності процесів навчання, виховання, особистісного розвитку, психологічної підготовки студентів;

- підвищення ефективності педагогічного процесу на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів у результаті здійснення педагогічних впливів (перетворень) на основі виявлених індивідуальних і групових особливостей учасників педагогічного процесу (педагогічного діагнозу).

Пізнавальні й перетворювальні завдання педагогічної діагностики носять загальний характер і припускають подальше уточнення в завданнях більш часткового характеру. Саме ці, часткові завдання, безпосередньо визначають практичне проведення діагностичної діяльності, адже ієрархічно організована послідовність завдань утворює програму діяльності.

Розглянемо часткові завдання педагогічної діагностики. У цілому, їх можна об'єднати у наступні групи:

- 1) виявлення й збір педагогічно значущої інформації, що характеризує учасників педагогічного процесу й сам цей процес;

- 2) обробка й аналіз зібраної інформації;

- 3) використання діагностичної інформації;

- 4) оцінка результативності діагностики;

- 5) накопичення й зберігання діагностичної інформації.

Кожна з виділених п'яти груп часткових завдань педагогічної діагностики має свою структуру й безпосередньо складається із сукупності завдань. Розглянемо дану структуру.

- 1) Група завдань виявлення й збору педагогічно значущої інформації, що характеризує учасників педагогічного процесу, його елементи й сам процес. У цю групу входять наступні завдання:

- 1.1. Виявлення у ході діагностування педагогічно значущої інформації.

1.2. Збір інформації, дискретне або цілісне вивчення об'єктів діагностування.

1.3. Відбір інформації для характеристики об'єктів діагностики.

**2) Група завдань по обробці й аналізу зібраного діагностичного матеріалу:**

2.1. Оперативна й точна обробка зібраної інформації.

2.2. Визначення ступеня вірогідності, точності розпізнавання значущої інформації про об'єкт діагностики в процесі педагогічної діагностики.

2.3. Проведення об'єктивного й всебічного аналізу діагностичного матеріалу.

2.4. Визначення педагогічного діагнозу.

**3) Група завдань по використанню діагностичної інформації.**

3.1. Забезпечення ефективного впливу на педагогічний процес, його компонентів та учасників на основі використання діагностичної інформації й педагогічного діагнозу.

3.2. Здійснення психолого-педагогічного впливу згідно з результатами діагностики.

**4) Група завдань по оцінці результативності діагностики:**

4.1. Оцінка результатів проведення педагогічної діагностики й на її основі педагогічних впливів.

4.2. Визначення необхідності й змісту коректив у проведенні педагогічної діагностики.

**5) Група завдань по накопиченню й зберіганню діагностичної інформації:**

5.1. Систематизація й облік діагностичних матеріалів.

5.2. Зберігання й наступне використання діагностичних матеріалів.

Досягнення намічених результатів у процесі вирішення завдань діагностики забезпечується реалізацією функцій педагогічної діагностики. Відповідно, наступним функціональним компонентом, є функції педагогічної діагностики. Функції діагностики визначають відносини учасників й взаємодію явищ у рамках педагогічного процесу та їх відносини із зовнішнім середовищем. Основними функціями педагогічної діагностики є:

а) функція розпізнавання – здійснення сприйняття й розпізнавання індивідуальних і групових характеристик учасників педагогічного процесу, його компонентів та їх стану;

б) контрольно-оцінна – здійснення контролю педагогічного процесу; його учасників; оцінки стану об'єктів; ступеня відповідності об'єктів, що діагностуються, заданим параметрам;

в) пояснювальна – пояснення стану об'єкта, що діагностується, ступеня його розвитку й рівня відхилення від якого-небудь нормативу, причини даного стану, й фактори, що впливають на нього;

г) інформаційна – надання учасникам педагогічного процесу отриманої діагностичної інформації, а також допомоги в інтерпретації отриманої діагностичної інформації, її роз'яснення;

д) інтегруюча – об'єднання характеристик, знань про стан об'єкта, що діагностується, рівень його розвитку, що отримали різні учасники педагогічного процесу;

е) прогностична – передбачення й обґрунтування перспектив і можливостей подальшого розвитку об'єктів діагностики;

ж) приписуюча – обґрунтування й визначення шляхів психолого-педагогічного впливу на об'єкт, що діагностується;

з) формуюча – здійснення психолого-педагогічних впливів з формування якостей особистості студентів-музикантів у процесі діагностики та по її результатах;

и) зворотнього зв'язку – оцінка якості, ефективності діагностики та її корекція на основі одержання й аналізу інформації про результати діагностики й проведених на її основі педагогічних діях;

к) спонукання до самовдосконалення – сприйняття й осмислення результатів діагностики сприяє виникненню у студентів прагнення до самоосвіти, самовиховання, особистісного розвитку.

Функціональним компонентом, пов'язаним з реалізацією мети, завдань і функцій педагогічної діагностики є напрями педагогічної діагностики. Основними напрямками педагогічної діагностики є:

1) діагностика навченості;

2) діагностика вихованості;

3) діагностика індивідуальних психологічних особливостей і особистісного розвитку студентів;

4) діагностика соціально-психологічних явищ у навчальних колективах;

5) діагностика педагогічної діяльності.

Виділені напрями педагогічної діагностики здійснюються через певні види діагностики з використанням форм і засобів педагогічної діагностики.

Важливим функціональним компонентом педагогічної діагностики є види педагогічної діагностики, такі як:

а) попередня педагогічна діагностика, що полягає у визначенні особливостей особистісного розвитку, рівня підготовки (розвиток спеціальних музичних здібностей), навченості й вихованості абітурієнтів, які зараховуються на музично-педагогічні факультети. Визначення

рекомендацій і прийняття управлінських рішень по придатності до навчання, відповідність тому або іншому виду професійної діяльності об'єкта діагностики;

б) оперативна, що припускає оперативне визначення, виявлення психолого-педагогічних характеристик об'єктів діагностики для екстреного ухвалення управлінського рішення, корекції психолого-педагогічних впливів;

в) контрольна, що включає цілеспрямовану перевірку ходу освітнього процесу, виявлення результативності процесів навчання, виховання, при цьому уточнюються відомі характеристики студентів-музикантів, динаміка їх розвитку, визначається їхній актуальний стан. Метою цього виду діагностики є уточнення інформації про стан освітнього процесу, рівні підготовки педагогів, студентів;

г) поточна, полягає у вирішенні діагностичних завдань у звичайних умовах педагогічного процесу. Проводиться шляхом постійного, щоденного, на кожному занятті й т.ін. виявленні, аналізу й оцінки психолого-педагогічних характеристик об'єктів діагностики й обліку даних характеристик в освітньому процесі. Метою повсякденної діагностики є безперервне розпізнавання поточного стану об'єктів діагностики;

д) підсумкова педагогічна діагностика, яка проводиться наприкінці навчального семестру, навчального року, періодів навчання, а також по закінченню вивчення розділів навчальної програми. Вона здійснюється на спеціальних формах перевірочних занять, основними з яких є іспити й заліки. Мета – визначити обсяг, глибину й якість знань, навичок і вмінь, отриманих, студентами за певний період;

е) дослідницька діагностика, що включає поглиблене, найбільш кваліфіковане вивчення стану учасників, змісту, організації, результативності освітнього процесу, його елементів на музично-педагогічних факультетах, кафедрах, курсах, у навчальних групах й т.ін.

Наступними з розглянутих функціональних компонентів є форми й засоби педагогічної діагностики.

**Форми педагогічної діагностики** – форми організації діагностичних процедур. До основних формам педагогічної діагностики вищої музично-педагогічної освіти слід віднести: психологічне й педагогічне тестування, анкетування, спостереження, експеримент, аналіз документів, бесіди, іспити, заліки, усні опитування, письмові контрольні роботи, реферати, доповіді, фіксовані повідомлення, колоквіуми, семінари, курсові, лабораторні й контрольні роботи, звіти по педагогічній практиці, випускні кваліфікаційні роботи (дипломні й магістерські), самоконтроль студентів. Конкретне застосування перерахованих форм залежить від багатьох факторів: від мети, завдань, змісту, методів, часу й місця психолого-педагогічної діагностики, кількості об'єктів діагностики.

Засоби педагогічної діагностики – це матеріальні об'єкти (засоби, обладнання), призначені для організації й здійснення (збору, обробки, надання, передачі, зберігання) педагогічної діагностики (діагностичних даних).

До засобів педагогічної діагностики слід віднести, насамперед:

- протоколи обстеження;
- діагностичні бланки (бланки методик, тестів, аркуші відповідей, опитні аркуші, екзаменаційні квитки, картки-завдання й т.ін.);
- засоби обчислювальної техніки (комп'ютери, калькулятори); засоби розмножувальної техніки (принтери, ксерокси, сканери, різграфи, типографське встаткування);
- магнітофони й проекційна апаратура; схеми, таблиці і т.д.

Таким чином, нами були виділені й розглянуті основні, найбільш істотні функціональні компоненти педагогічної діагностики вищої музично-педагогічної освіти. Дані компоненти утворюють систему педагогічної діагностики, взаємодіючи між собою.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, система педагогічної діагностики вищої музично-педагогічної освіти являє собою цілісну сукупність структурних і функціональних компонентів педагогічної діагностики, що перебувають у взаємозв'язку й взаємодії між собою. Завдання, види, форми й засоби відносяться до функціональних компонентів системи, які сприяють особистісному і професійному розвитку студентів-музикантів, досягненню педагогічних цілей і результативності освітнього процесу вищої музично-педагогічної освіти на основі розпізнавання й обліку навченості, вихованості, індивідуальних і групових особливостей учасників освітнього процесу та його компонентів.

### *Література*

1. Демченко А.И. О новых подходах в вузовском художественном образовании / Анатолий Демченко // Успехи современного естествознания. — 2007. — № 7. — С. 111-113.
2. Кузьмина Н.В. Методы акмеологического исследования качества подготовки педагогов: метод. пособ. / Нина Васильевна Кузьмина – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 164с.
3. Михайлычев Е.А. К понятийному аппарату педагогической диагностики / Е.А. Михайлычев // Педагогическая диагностика. – 2006. – №4. – С. 46-49.

**Маторин Б.**

*старший преподаватель кафедры общего и русского языкознания и теории и истории литературы Донбасского государственного педагогического университета*

УДК 378.016:81'373.2

**К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К  
ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ЗНАНИЯМ (НА МАТЕРИАЛЕ  
ОНОМАСТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ)**

*В статье описываются пути и способы активизации познавательной деятельности студентов-филологов и их интереса к лингвистическим знаниям, развития интеллектуальной инициативы и творческого подхода к исследовательским поискам через знакомство с ономастической лексикой и ономастическими словарями.*

**Ключевые слова:** лингводидактика, познавательная активность, ономастика, ономастическая лексика, ономастический словарь.

**Маторін Б.**

*старший викладач кафедри загального та російського мовознавства і теорії та історії літератури Донбаського державного педагогічного університету*

**ДО ПИТАННЯ ПРО РОЗВИТОК ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ ДО  
ЛІНГВІСТИЧНИМ ЗНАНЬ (НА МАТЕРІАЛІ ОНОМАСТИЧНОЇ  
ЛЕКСИКИ)**

*У статті описано шляхи й способи активізації пізнавальної діяльності студентів-філологів і їх інтересу до лінгвістичних знань, розвитку інтелектуальної ініціативи і творчого підходу до дослідницьких пошуків через знайомство з ономастичною лексикою й ономастичними словниками.*

**Ключові слова:** лінгводидактика, пізнавальна активність, ономастика, ономастична лексика, ономастичний словник.

**Matorin B.**

*senior lecturer of department of General and Russian Linguistics and Theory and History of Literature of Donbas State Pedagogical University*

**TO THE QUESTION OF THE DEVELOPMENT OF STUDENT'S  
INTEREST TO THE LINGUISTIC KNOWLEDGE (on the materials of  
onomastic vocabulary )**

*In the article the ways and the methods of the stimulation of the students-philologists' cognitive activity and their interest to the linguistic knowledge, the development of the intellectual initiative and the creative approach to the research through the acquaintance with the onomastic lexis are described, the onomastic dictionaries are described.*

---

**Key words:** *lingvodidaktika, cognitive activity, onomastics, onomasticheskaya vocabulary, onomastic dictionary.*

**Постановка проблемы.** К сожалению, вузовскими учебными планами не предусмотрено изучение ономастики как учебной дисциплины на филологических факультетах высших педагогических учебных заведений. При этом потребность в специальном изучении собственных имен сегодня является общепризнанным фактом, а игнорирование их при изучении любого языка делает процесс обучения ущербным: имена собственные составляют существенную часть лексики; они имеют свои специфические особенности и образуют сложные системы, не совпадающие с другими лексическими системами. В связи с этим хочется поделиться опытом организации работы по изучению ономастики на филологическом факультете Донбасского государственного педагогического университета.

**Анализ последних публикаций.** В качестве специальной литературы используем работы В. Д. Бондалетова [1], М. В. Горбаневского [2], Л. А. Климковой [3], Г. Ф. Ковалева [4], Е. С. Лебедевой [5], Н. В. Подольской [9], О. Л. Рублёвой [10], А. В. Суперанской [11; 12; 13], В. Ташицкого [14] и нек. др.

**Цель статьи** – описать пути и способы активизации познавательной деятельности студентов и их интереса к лингвистическим знаниям, развития интеллектуальной инициативы и творческого подхода к исследовательской деятельности через знакомство с ономастической лексикой и ономастическими словарями.

**Изложение основного материала.** Ономастика (греч. *ὀνομαστική* буквально означает «искусство давать имена»), или ономатология (греч. *ὄνομα* – имя и *logos* – учение), или ономатика (греч. *ὄνομα* – имя) – это 1) раздел языкознания, изучающий собственные имена и наименования всех типов, историю их возникновения, закономерности развития и функционирования; 2) совокупность собственных имён различных типов (ономастическая лексика, или онимия) [9].

Предлагаем несколько вариантов организации учебного процесса по усвоению ономастических сведений на языковых занятиях, во время проведения самостоятельной или внеаудиторной лингвистической работы у студентов-филологов.

- Увлекательный разговор об имени собственном можно начинать уже при первой встрече со студентами (во время знакомства коснуться значения имени каждого студента, заранее подготовив для каждой конкретной группы компьютерные слайды «Что обозначают наши имена?») и продолжать едва ли не на каждом занятии.



• Вопрос «Ономастика как наука» в рамках лекций по языковым курсам (общие сведения); оборудование → компьютерные слайды «Ономастика как раздел лингвистики», «Функции ономастики», «Методы ономастических исследований», «Направления ономастики», «Аспекты ономастических исследований», «Ономастические словари», «Литература по ономастике» (обращаемся к следующим источникам: [1; 2; 3; 4; 9; 10; 11; 12] и др.).

• Подготовка и написание сообщений о своей фамилии, именах и отчествах своей семьи.

• Написание рефератов (реферативных сообщений, докладов, тезисов) по проблемам ономастической лексики и фразеологии, а также по проблемам современной учебной ономастической лексикографии.

• Собственно самостоятельная работа студентов → вопросы для самостоятельного изучения: 1) описательная (или теоретическая, или прикладная, или практическая, или этническая, или поэтическая, или краеведческая, или диалектная и т. д.) ономастика; 2) общие или этимологические словари с ономастическим материалом; 3) ученые-лингвисты, занимающиеся исследованием проблем ономастики; 4) трансонимизация как переход онимов из одного класса в другой; 5) правописание имён собственных и т. д.

• Терминологические диктанты на материале понятий ономастики во время лингвистических разминок (например: *ономатология, оним, отчество, фамилия, прозвище, псевдоним, инициалы, автограф, вензель, экслибрис*; или: *хрононим, ойконим, урбаноним, киноним, дримоним, эргоним, товароним, фалероним, дромоним, теоним* и т. д.).

• Составление лингвистических заданий и подбор занимательных заданий на ономастическом материале.

• Планирование работы лингвистического кружка по ономастике (например: «Как нас зовут, или тайны имён», «Где мы живём, или тайны географических имен», «Современные ономастические словари» и т. п.).

• Составление кроссвордов, ребусов, викторин и других лингвистических задач на ономастическом материале.

• «Очевидное невероятное». Собрание необычного ономастического материала из СМИ, произведений художественной литературы и т. п. Комментирование подобных фактов.

• Работа с ономастическими словарями: 1) презентация современных ономастических словарей по ономастике; 2) подбор системы заданий, отражающих возможности использования презентуемых словарей в учебном процессе. Напомним, что ономастический словарь (словарь собственных имен) – это лексикографическое издание, включающее собственные имена, или проприальную лексику.

• Составление авторских ономастических словариков, например: «Имена в моей семье», «Топонимический словарь моей семьи», коллективный «Словарь зоонимов» (на материале кличек домашних питомцев), «Орфографический словарик ойконимов Донбасса», «Имена почётных жителей г. Славянска Донецкой области», «Имена XXI века (г. Славянск)», «Однофамильцы известных людей в г. Славянск Донецкой области», «Топонимический путеводитель по родному городу (на материале названий улиц г. Славянска)», «Краткий словарик ономастической терминологии» и т. п.

• Тестирование (для тестирования используем задания из учебных пособий Н. М. Маториной [6; 7; 8]).

• Подготовка и написание курсовых, дипломных и магистерских работ (на ономастическом материале). Примерная тематика работ: «Место ономастики в кругу лингвистических дисциплин»; «Динамика личных имён в начале XXI века»; «Место собственного имени в лексической системе языка», «Место собственного имени во фразеологической системе языка»; «Фразеологические единицы с ономастическим компонентом в современном русском литературном языке»; «Ономастикон художественного произведения»; «Ономастика на уроках литературы»; «Ономастические словари как отражение тенденций развития лексикографии»; «Особенности работы с ономастическими словарями на занятиях по языку в вузе и школе»; «Современные русские фамилии (или другие группы онимов) как объект лексикографии»; «Ономастическая лексика в национально-русских словарях» и т. д.

Знакомство с ономастическим материалом на занятиях по языку в вузе способствует развитию речи, мышления, познавательных интересов студентов, открывает перспективы интеграции широкого круга дисциплин. Формами фиксации результатов работы студентов с ономастическим материалом являются устные ответы студентов на практических занятиях; конспекты, тезисы научно-методической литературы; письменные работы различных видов; краткие устные сообщения; реферативные сообщения; тесты; терминологические диктанты; ответы на экзамене; внеаудиторные мероприятия; рейтинг-контроль; итоговые научно-исследовательские работы студентов и т. п. Эффект от ономастической работы студентов можно получить только тогда, когда она организуется и реализуется в учебно-воспитательном процессе в качестве целостной системы, пронизывающей все этапы обучения студентов в вузе.

**Выводы и рекомендации.** Предложенные нами варианты работы далеко не исчерпывают всех возможностей применения ономастического материала в учебном процессе. Очевидно, что в одной статье невозможно описать все полезные советы, да и у каждого преподавателя есть свои

профессиональные секреты, открытия, находки, хитрости и хитринки... Тем более мы уверены, что творчески работающие педагоги смогут не только применить предложенные задания на практике, но и усовершенствовать их. Надеемся, что приведенный материал убедил коллег в том, что ономастический материал таит в себе огромные возможности для работы со студентами-филологами.

### *Литература*

1. Бондалетов В. Д. Русская ономастика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В. Д. Бондалетов. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Горбаневский М. В. Ономастика – особая лингвистическая наука / М. В. Горбаневский. – М. : Знание, 1989. – 123 с.
3. Климова Л. А. Диалектолого-ономастическая работа в вузе и школе : методические рекомендации / Л. А. Климова. – Арзамас, 1988. – 91 с.
4. Ковалев Г. Ф. Ономастическое комментирование на уроках русской словесности: учебное пособие для учителя русского языка и литературы / Г. Ф. Ковалев. – Воронеж : ВГУ, 2005. – 214 с.
5. Лебедева Е. С. Уроки ономастики: научный поиск и творчество учащихся / Е. С. Лебедева // Русский язык в школе. – 2000. – № 2. – С. 48–49.
6. Маторина Н. М. Русский язык в вопросах и ответах / Н. М. Маторина. – Славянск : Канцлер, 2007. – Ч. 1. – 203 с.
7. Маторина Н. М. Русский язык в вопросах и ответах / Н. М. Маторина. – Славянск, 2009. – Ч. 2. – 241 с.
8. Маторина Н. М. Русский язык в вопросах и ответах / Н. М. Маторина. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Славянск, 2009. – Ч. 1. – 219 с.
9. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М. : Наука, 1978. – 198 с.
10. Рублёва О. Л. Ономастика в школе: учеб. пособие для учителей и учащихся средней школы / О. Л. Рублёва. – Владивосток, 2005. – 148 с.
11. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – М. : Наука, 1973. – 366 с.
12. Суперанская А. В. Теория и методика ономастических исследований / Суперанская А. В., Сталтмане В. Э., Подольская Н. В., Султанов А. Х. – М. : Либроком, 2009. – 258 с.
13. Суперанская А. В. Что такое топонимика? / А. В. Суперанская. – М. : Наука, 1985. – 176 с.
14. Ташицкий В. Место ономастики среди других гуманитарных наук / Ташицкий В. // Вопросы языкознания. – 1961. – № 2. – С. 3–11.

*Медведєва І.*

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри українознавства та гуманітарної освіти Донбаської державної машинобудівної академії*

*Лисак Л.*

*кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри українознавства та гуманітарної освіти Донбаської державної машинобудівної академії*

**УДК 378.147**

**ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНИХ ОСНОВ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ) У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*У матеріалах статті представлені результати роботи автора над новою науково-методичною проблемою щодо формування методичних основ науково-дослідницької діяльності з української мови (за професійним спрямуванням) у студентів неспеціальних виш. Особлива увага приділяється формуванню умінь визначати науковий апарат дослідження, що має велике практичне значення, оскільки впливає на зміст роботи й ступінь достовірності результатів. У статті подається детальне обґрунтування понятійного апарату дослідження. Автором виділяються фактори, які суттєво впливають на визначення об'єкту, предмету, мети дослідження, дозволяють обґрунтувати актуальність вибору теми.*

*Ключові слова:* науковий апарат, актуальність, об'єкт, предмет, мета дослідження.

*Медведєва І.*

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры украиноведения и гуманитарного образования Донбасской государственной машиностроительной академии*

*Лисак Л.*

*кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры украиноведения и гуманитарного образования Донбасской государственной машиностроительной академии*

**ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ (ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ) У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

*В материалах статьи представлены результаты работы автора над новой научно-методической проблемой, касающейся формирования методичних основ научно-исследовательской деятельности у студентов неспециальных вузов в процессе работы над темами по украинскому языку*

професійного об'єкту. Особливе увагу приділено формуванню умінь визначати науковий апарат дослідження, що має особливе наукове і практичне значення як для змісту роботи, так і для загальних результатів дослідження.

**Ключеві слова:** науковий апарат, актуальність, об'єкт, предмет, мета дослідження.

**Medvedeva I.**

*Ph.D., Associate Professor of Ukrainian Studies and Humanities*

**Lisak L**

*Ph.D., Associate Professor of Ukrainian Studies and Humanities*

### **CREATING PRINCIPLES OF ORGANIZATION OF RESEARCH ON UKRAINIAN LANGUAGE (TRAINING) THE STUDENTS TECHNICAL COLLEGES**

*The materials of the article presents the results of the author of the new scientific and methodological problems related to the formation of basic research activities of students of non-special schools in the process of working on the themes in the Ukrainian language of professional communication. Particular attention is paid to the formation of skills determined by scientific research apparatus that is of particular scientific and practical importance for the maintenance of work, and for the overall results of the study.*

**Keywords:** scientific apparatus, relevance, object, object, purpose of the study.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Створення умов для організації наукової діяльності студентів неспеціальних ВНЗ у напрямку дослідження лінгвістичних аспектів професійного мовлення, свідчить про актуальність мовних питань у процесі підготовки спеціалістів різних галузей народного господарства. Державна система освіти концентрує та орієнтує науку на виконання найбільш важливих завдань сьогодення, що дає підстави стверджувати, що мовне питання сягнуло нового продуктивного рівня – від вивчення мовлення професійної сфери до наукового дослідження лінгвістичних аспектів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що питання ефективності організації науково-дослідницької діяльності студентської та учнівської молоді є достатньо актуальним на сучасному етапі розвитку науки. Суттєвий внесок у розвиток цього напрямку наукової діяльності зробили науковці: В. Вернадський, М. Білуха, М. Доброхот, Г. Цехмістрова, А. Лудченко, В. Шейко,

П. Кушнарєнко. Особливу увагу питанню дослідження лінгвістичних аспектів у своїх наукових працях приділили: Л. Рогач, Л. Крапівник, Є. Скороходько, Н. Баскаков, О. Орловська та ін.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання)** Основним завданням статті є наукове обґрунтування понятійного та категоріального апарату курсової роботи з української мови (за професійним спрямуванням) як основ науково-дослідної діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Найвищою формою діяльності студентів в нз є їх залучення до наукового дослідження, що безпосередньо впливає на якість навчального процесу, підвищуючи ступінь підготовленості майбутніх фахівців, їх інтелектуальний і культурний рівень. Організація або участь у науково-дослідницькій діяльності сприяє виробленню у студентів спеціальних якостей: творчого (креативного) мислення, ініціативності, самостійності, відповідальності тощо.

Залучення студентів до науково-дослідної діяльності у вищій школі сприяє вирішенню таких основних завдань:

- формування наукового світогляду, оволодіння методологією та методами наукового дослідження;
- вироблення основ самостійної науково-дослідної діяльності,
- розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань;
- розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання у своїй практичній роботі;
- розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця.

Процес роботи над дослідженням умовно поділяється на три основні етапи: підготовчий, основний, заключний.

Підготовчий етап включає в себе вибір теми курсової роботи й обґрунтування наукового апарату дослідження. Розпочинається робота з вибору теми курсової роботи, її осмислення та обґрунтування актуальності. Вибір теми студент здійснює з науковим керівником, враховуючи особисті попередні напрацювання, зацікавленість певною проблемою та можливістю підбору практичного матеріалу. Наприклад, для майбутніх фахівців інженерної галузі можуть бути актуальними дослідження лексичних норм професійного мовлення, мовленнєвого етикету інженерів як усталеної норми виробничої сфери, особливостей оформлення службових документів інженерів тощо.

Актуальність дослідження розкриває проблеми, які обумовлюють розгляд теми на сучасному етапі розвитку науки. Обґрунтування

актуальності теми дослідження представляє собою визначення сутності проблеми, яка виникає тоді, коли попередні дослідники не змогли пояснити щойно виявлені факти, а також важливість цього дослідження для розвитку сучасної науки й освіти. Наприклад, актуальність дослідження теми «Порушення літературних норм у мовленні майбутніх фахівців технічної сфери» зумовлена тим, що фахівці інженерної галузі разом з іншими сферами народного господарства на сучасному етапі державотворення є носіями культурно-мовної автентичності нації, високий рівень мовної культури яких має стати практикою повсякденної діяльності, у тому числі при оформленні службової документації. Проте в їх мовленні часто зустрічаються серйозні недоречності, які руйнують юридичну, наукову і професійну основу усного й писемного спілкування. Виділення основних тенденцій, які спричиняють мовленнєві недоліки, їх ретельний аналіз створюють можливість не тільки для їх усунення, а й для підвищення рівня мовленнєвої культури майбутніх фахівців технічної галузі.

Актуальність дослідження професійного мовлення студентами неспеціальних ВНЗ зумовлена декількома причинами: по-перше, активним розвитком сучасного українського ділового мовлення, що вимагає більш глибокого дослідження мовних проблем; по-друге, державним замовленням на формування компетентної мовної особистості, здатної правильно, чітко, логічно, виразно і змістовно виразити свої думки; по-третє, недостатньою вивченістю певних аспектів професійного мовлення, що негативно впливає на рівень мовної підготовки студентів, майбутніх спеціалістів й нарешті підвищенням рівня мовленнєвої культури майбутніх фахівців технічної галузі.

При з'ясуванні об'єкта, предмета і мети дослідження необхідно зважати на те, що між ними і темою курсової роботи має обов'язково простежуватись система логічного зв'язку. Спираючись на визначення, які подають до категорій наукового пізнання Л. Ф. Крапівник, М. Т. Білуха, Г. С. Цехмістрова, Ю. О. Туранов, пропонуємо взяти за основу для досліджень професійного мовлення такі дефініції понять.

Об'єктом дослідження виступає те, що досліджується, переважно це процес, явище або факт, які породжують проблему і прагнуть вивчення. Об'єктом дослідження прийнято називати також те, на що спрямована пізнавальна діяльність дослідника. Визначити об'єкт означає дати відповідь на запитання: що розглядається у дослідженні? Наприклад, об'єктом дослідження професійного мовлення (відповідно до тем курсових робіт) можуть виступати терміни та термінологічні системи технічної галузі або процес формування терміносистеми у мовленні інженера.

Одними із основних об'єктів дослідження професійного мовлення студентами неспеціальних вузів можуть бути: процеси, наприклад: формування терміносистеми у мовленні інженера, уживання складних слів і аббревіатур у технічних текстах, визначення структури й мовленнєвих особливостей наукової доповіді, утворення і правопис складних слів, походження і функціонування термінологічної лексики тощо; явища, наприклад: явища синонімії і паронімії, фразеології професійного мовлення; факти, наприклад: історія виникнення технічних термінів в українському професійному мовленні, вживання словників для підвищення мовної культури фахівців технічної сфери, використання іменників, прикметників інших самостійних та службових частин мови у професійному мовленні, мовленнєвий етикет інженерів як усталена норма виробничої сфери, види усного ділового спілкування виробничої сфери, комунікативні якості публічного мовлення інженерів тощо.

Предмет дослідження – це те, що знаходиться у межах об'єкта (наприклад: його властивості, ознаки, засоби, причини виникнення, особливості функціонування, проблеми, пов'язані з використанням, роль, значення, функції тощо), і завжди збігається з темою дослідження. Предмет дослідження включає в себе ті сторони та властивості об'єкта, які максимальною мірою відтворюють проблеми і підлягають вивченню. В одному об'єкті можна виділити декілька предметів. Наприклад, при вивченні явища сучасної української інженерної термінології одним із предметів дослідження є проблеми перекладу технічних термінів. При дослідженні лексики іншомовного походження предметом виступає їх значення у процесі формування професійного мовлення інженера.

Мета дослідження пов'язана з об'єктом і предметом дослідження, а також його кінцевим результатом і шляхами його дослідження, вона збігається з формулюванням теми. Мета дослідження – це те, що в найбільш загальному вигляді повинно бути досягнуто у процесі роботи.

Наприклад, метою дослідження теми «Особливості використання прийменникових конструкцій у мовленні інженерів» є виявлення та вивчення особливостей використання прийменникових конструкцій у мовленні інженерів. Основну мету дослідження теми «Роль словників у підвищенні мовної культури фахівців технічної сфери» можна сформулювати наступним чином: на основі аналізу словників різних типів теоретично обґрунтувати їх роль у підвищенні мовної культури фахівців технічної сфери. Для теми «Історія виникнення технічних термінів в українському професійному мовленні» основною метою є дослідження історії виникнення технічних термінів в українському професійному мовленні. При визначенні мети лінгвістичних досліджень можуть бути використані наступні ключові дієслова: дослідити, вивчити, виявити,



встановити, розкрити, проаналізувати, сформулювати, створити або їх відповідники – віддієслівні іменники: встановлення, розкриття, виявлення, дослідження, створення тощо.

**Таким чином**, формування умінь і навичок розроблення наукового апарату дослідження становлять практичну основу науково-дослідної діяльності. Робота над визначенням понятійного апарату у курсовому проекті є найважливішим етапом у процесі дослідження. Завдання дослідника полягає у визначенні факторів, які впливають на об'єкт та предмет дослідження, зосередженні уваги на актуальності дослідження, правильному визначенні мети. Відбір найсуттєвіших факторів, які впливають на визначення наукового апарату, має велике практичне значення, оскільки впливає на ступінь достовірності результатів дослідження. Якщо будь-який суттєвий фактор не враховано, то висновки, здобуті в результаті дослідження, можуть бути помилковими, неповними або зовсім хибними. Виявлення суттєвих факторів стає простішим, якщо дослідження ґрунтуються на добре опрацьованому понятійному апараті.

### *Література*

1. Білуха М.Т. Основи наукових досліджень : підручник для студ. вузів екон. спец. / М.Т. Білуха. – К. : Вища школа, 1997. – 271 с.
2. Науково-методична робота в закладах освіти : методичний посібник / укл. Ю.О. Туранов, В.І. Урський. – Тернопіль : АСТОН, 2001. – 140 с.
3. Шейко В.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник для вищих навчальних закладів. / В.М. Шейко. – Х. : ХДАК, 1998. – 288 с.
4. Цехмістрова Г.С. Основи наукових досліджень : навчальний посібник / Г.С. Цехмістрова. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2003. – 240 с.

### *Мишеніна Т.*

*кандидат філологічних наук, доцент Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»*

**УДК 159.92**

## **ЗМІСТ ПОШУКОВО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

*У статті розкрито зміст пошуково-інформаційної діяльності у процесі формування пошуково-інформаційного складника дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Здійснено аналіз дидактичних можливостей довідково-інформаційних видань у процесі гуманітарної підготовки майбутніх філологів.*

**Ключові слова:** *пошуково-інформаційна діяльність, дидактична компетентність, майбутні учителі філологічних спеціальностей.*

*Мишенина Т.*

*кандидат филологических наук, доцент Криворожского педагогического института ГВУЗ «Криворожский национальный университет»*

**СОДЕРЖАНИЕ ПОИСКОВО-ИНФОРМАЦИОННОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ  
ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ  
ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*В статье раскрыто содержание поисково-информационной деятельности в процессе формирования поисково-информационной составляющей дидактической компетентности будущих учителей филологических специальностей. Сделан анализ дидактических возможностей справочно-информационных изданий в процессе гуманитарной будущих филологов.*

**Ключевые слова:** *поисково-информационная деятельность, дидактическая компетентность, будущие учителя филологических специальностей.*

*Mishenina T.*

*candidate of philological Sciences, associate Professor of the Kryvyi Rih state pedagogical Institute of state higher educational institution «Krivoy Rog national University»*

**THE CONTENTS OF SEARCH-AND-INFORMATION ACTIVITIES IN  
THE PROCESS OF FORMATION OF THE DIDACTIC COMPETENCE  
OF FUTURE TEACHERS OF THE PHILOLOGICAL SPECIALITIES**

*The article discloses the contents of search-and-information activities in the process of formation of the search-and-information component of the didactic competence of the future teachers of the philological specialities. An analysis of the didactic possibilities of information-reference publications in the process of humanitarian future specialists.*

**Keywords:** *search and information activities, didactic competence of future teachers of philological specialities.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Розбудова й послідовне поширення інформаційного простору стає визначальним чинником, що спрямовує напрямок гуманітарної підготовки майбутніх учителів в умовах вищих педагогічних навчальних закладів, висуває кваліфікаційні вимоги до пошуково-інформаційного складника дидактичної компетентності у студентів, що передбачає вміння знаходити, обробляти й застосовувати інформацію для забезпечення неперервного освітнього розвитку особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В умовах інформатизації вищої школи компетентнісно-орієнтований підхід було послідовно

розроблено у працях В. Кременя, І. Беха, С. Гончаренка, О. Савченко, Н. Селівестрової, В. Лозової, О. Падалки, А. Реана, М. Ярмаченка та ін.

Умови ефективного формування інформаційної компетентності майбутніх учителів, зміст роботи з інформаційними джерелами та їх класифікації було розглянуто в роботах Г. Головченка, Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської, І. Старикова, В. Тополевського, С. Шефеля та ін.

У сучасних умовах особливої уваги набуває вивчення стану проблеми формування пошуково-інформаційного складника дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей, водночас констатуємо, що на сучасному етапі розвитку педагогічної думки не достатня кількість досліджень присвячена формуванню пошуково-інформаційного складника дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у процесі роботи зі словниково-довідниковою літературою у професійній діяльності. Водночас проведені нами дослідження свідчать про недостатній рівень сформованості у студентів філологічних спеціальностей умінь користуватися паперовими та електронними країномовними й іншомовними носіями.

**Мета** статті – розкрити зміст пошуково-інформаційної діяльності у процесі формування пошуково-інформаційного складника дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Зміст пошуково-інформаційної діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей має відповідати таким умовам:

1. Навчальні тексти для отримання додаткової інформації мають бути тісно пов'язані з темами, що вивчаються, оволодіння якими передбачене чинною Програмою і пов'язані з фахом майбутнього педагога. Наголосимо на важливості такого роду діяльності насамперед на I-II навчальних курсах, коли у майбутніх учителів філологічних спеціальностей формується певний тезаурус, який постійно поповнюватиметься протягом усіх років навчання та й усієї подальшої роботи та власного самовдосконалення.

2. В умовах інформатизації вищої педагогічної освіти навчально-виховний процес позначений освітньо-інформаційною означеністю, викликаною необхідністю пошуку нової навчальної інформації.

Сучасні інформаційні джерела, використовувані в навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу у процесі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей умовно можна розмежувати на класичні (друковані) та на електронні носії (далі електронні). Основні об'єкти сучасної пошуково-інформаційної діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей становлять:

– *джерело* – те, що дає початок чому-небудь, звідки постає, черпається щось, основа чого-небудь; вихідне начало. Писемна пам'ятка, документ, на основі якого будується наукове дослідження;

– *інформація* – відомості в будь-якій формі та вигляді, на будь-яких носіях, пояснення осіб та будь-які інші публічно оголошені чи документовані відомості;

– *словник* – це книга, в якій в алфавітному чи тематичному порядку подано слова якоїсь мови (з тлумаченням, перекладом на іншу мову і т. ін.);

– *енциклопедія* – науковий довідник, що об'єднує найістотніші відомості з усіх галузей знань чи будь-якої однієї галузі, розміщених в алфавітному порядку; *довідник* – книжка, що містить стислі відомості з певних питань [2, с. 231, с. 265, с. 1149].

Оскільки словники і довідники значною мірою розширюють предметні знання, підвищують загальну мовну культуру майбутніх фахівців, у процесі гуманітарної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей важливо враховувати історію й теорію словниковознавства (що не виключає уведення до варіативної частини підготовки майбутніх філологів відповідного спецкурсу).

Здійснимо аналіз дидактичних можливостей довідково-інформаційних видань у процесі гуманітарної підготовки майбутніх філологів.

Енциклопедичні словники поділяються на загальні, універсальні та галузеві. Мовознавчі та енциклопедичні словники мають різну мету і завдання.

Словники складені з великої кількості словникових статей. Заголовне слово разом з усіма відомостями, що подані про нього в словнику, становить, так звану, словникову статтю. Загальноприйнятим є єдиний план побудови словникової статті, однак під час розроблення змісту лексем, що належать до різних частин мови, є своя специфіка розроблення кожного класу слів, наприклад, в орфографічному словнику, використовуються єдині для всього словника умовні скорочення, графічні знаки. Кожна стаття розповідає про поняття, що означає слово. У різних словниках і довідниках словникові статті будуть мати свої особливості, що ускладнює пошуково-інформаційну діяльність. Словникова стаття починається з заголовка. У мовознавчих словниках заголовки завжди має наголос. У словниковій статті лінгвістичного словника використовуються різного роду примітки – спеціальні вказівки на граматичні властивості слова, його стилістичну забарвленість і тощо. У словникових статтях мовознавчого словника розміщені *ілюстративні цитати й вирази*, якими автори словників виправдовують вживання слова або якогось виразу в мові. Ілюстративні цитати виписуються з різноманітних джерел:

художньої, наукової, науково-популярної, публіцистичної літератури, наукових спогадів та листів тощо [1; 4; 7].

Наприклад, у Граматичному словнику української мови: сполучники – семантико-синтаксичні функції сполучника проілюстровано реченнями з різних стилів сучасної української літературної мови, зрідка – модельованими конструкціями: **коли** – сполучник підрядності, умовний, виразник умовних семантико-синтаксичних відношень, функціональний еквівалент умовного сполучника **якщо**; може поєднувати підрядну умовну частину з головною частиною складнопідрядного речення підрядним детермінантним зв'язком: *Пусти ж мене, моя мати, На вулицю погуляти...*, **Коли** хочеш зятя мати (Укр. нар. пісня); *Нащо мені краса моя. Коли нема долі?..* (Т. Шевченко); *Морфи перебувають між собою у відношеннях додаткової дистрибуції, коли вони мають тотожне (інваріантне) значення і частково схожу фонемну форму* (Н. Клименко).

Формування інформаційно-пошукового складника дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей передбачає вироблення вмінь і навичок інформаційно-пошукової діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей, а також розширення їхнього уявлення про сутність словникової роботи в умовах інформатизації середньої і вищої школи.

За С. Гончаренком, «Словникова робота в школі – систематична навчально-виховна робота в галузі лексики мови, спрямована на оволодіння учнями незнайомим або знайомим, однак складним для них словником, на розширення словникового запасу учнів і розвиток їхньої мови. Словникова робота (в широкому розумінні) здійснюється в процесі всієї навчальної і виховної роботи школи. Спеціальна систематична словникова робота ведеться, головним чином, вчителями рідної мови й літератури та іноземних мов. Основні прийоми цієї роботи – пояснення незрозумілих слів, підбір синонімів до даних або виділених у тексті слів, підбір чи групування несинонімічних слів за певною семантикою або лексико-морфологічною ознакою, введення тих чи інших слів у власну мову учнів. Застосування цих прийомів безпосередньо входить у зміст навчання рідної мови. Це також є завдання учителів усіх предметів» [3, с. 310].

Системність словникової роботи виявляється в тому, що робота зі словниками повинна бути чітко спланованою, методично осмисленою; має наскрізно пронизувати усі розділи програми з курсів української мови і літератури; російської мови; іноземної мови. Відповідно, у процесі організації роботи зі словниками, варто на першому етапі розпочати від загального ознайомлення до розуміння структури словникової статті, до вміння розуміти й послідовно використовувати різного типу словники. За умови ефективної організації роботи зі словниками на завершальному

етапі формування інформаційно-пошукового складника дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей відбувається вироблення постійної потреби користуватися словниками, вміння орієнтуватися у великій кількості довідкової літератури.

У зв'язку із зростанням потоку інформації все більшого значення набувають вміння користуватися словниками, оскільки вивчення фахових предметів спонукає їх до пошуку окремих понять в енциклопедичних словниках. У процесі гуманітарної підготовки майбутніх філологів, полегшуючи роботу студентам, викладачі укладають короткі довідники, де містяться саме ті поняття, які розглядаються під час вивчення певного курсу, спрощуючи тим самим пошукову роботу студентів і не розвиваючи у них пошукових навичок та вмінь. Деякі викладачі обмежуються подачею визначення певного поняття під час лекції і, навіть, стримують розвиток пошукової активності студента, вимагаючи від них саме такого формулювання розглядуваного поняття. У своєму подальшому навчанні студенти меншою мірою звертаються до інформаційних джерел у пошуках різних понять, оскільки їх задовольняє чиєсь бачення та розв'язання проблеми, що нівелює своєрідність і творче підґрунтя власного бачення і розуміння навколишнього.

Подібна ситуація призводить до того, що студенти, користуючись незначними за обсягом довідниками, не на професійному рівні замислюються над структурою словниково-довідкової літератури та раціональними прийомами роботи з ними.

Питання найраціональнішої побудови словника і користування ним перебуває в тісному взаємозв'язку з питанням ефективності викладання фахово орієнтованих предметів, особливо на початковому етапі навчання самостійної роботи над текстом, на завершальному – сприяє самоосвіті, безперервному підвищенню професійного рівня учителів філологічних спеціальностей.

У процесі гуманітарної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей активно використовуваними є галузеві енциклопедії.

У загальноосвітній школі методично виправданим є використання галузевих енциклопедій, у яких зрозуміло, дохідливо розповідається про складні явища фізики, живої природи, економіки, філології, мистецтва, використовуються яскраві порівняння, образи і при цьому зберігається глибоко наукова достовірність, досконалість методичного апарату. У них підлітки можуть прочитати захоплюючі розповіді про вчених, всесвітньо відомих винахідників, діячів культури [5; 6].

Наприклад, поглибити знання про Т.Г. Шевченка, про дослідження його творчості, переклади творів, необхідним у шкільній практиці довідник – двотомний «Шевченківський словник» (К., 1977-1978).

Доцільними у використанні на уроках гуманітарного циклу є «Словник античної міфології» (К., 1985), «Словник художників України» (К., 1973) тощо. Водночас, виокремлюємо найбільш універсальні, що становлять тип між предметного подання навчальної інформації в межах певного циклу тип словників: «Словник іншомовних слів» (К., 1985), «Політичний словник» (3-тє вид. К., 1982), «Філософський словник» (2-ге вид. К., 1986), «Юридичний словник» (К., 1983).

У характеристиці слова в сучасних словниках значне місце посідають різного типу примітки, пояснення, довідки: етимологічні, орфографічні, орфоепічні, граматичні, стилістичні, а також типові словосполучення, ілюстративні приклади з текстів, фразеологічні звороти. Так, «Словник української мови» подає довідку про значення слів, орфографію, наголос, певні морфологічні особливості, деякі властиві слову граматичні форми, характеризує слово з погляду його функціонування, здатності вступати у фразеологічні і вільні сполучення з іншими словами, а також містить великий ілюстративний матеріал [10, с. 35].

Два типи словників – енциклопедичні і мовознавчі (лінгвістичні) на практиці виявляють тенденцію до взаємозближення. Зокрема, констатованими у тлумачних словниках є елементи енциклопедизму (зокрема це характерно для словника іншомовних слів, при поясненні термінів у тлумачних словниках). В енциклопедичних виданнях уміщуються статті лінгвістичного типу, які пояснюють слово (вказують на його етимологію, джерело запозичення, іноді – на вживання) [10, с. 34; 11].

Підсумуємо, що в умовах інформатизації вищої педагогічної освіти у процесі формування інформаційно-пошукового складника дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей має передбачати побудову україномовних інтелектуальних лінгвістичних і літературознавчих систем шляхом створення достатньо повного набору комп'ютерних україномовних словників.

Однією з провідних тенденцій сучасного етапу інформації є створення програмного забезпечення, яке максимально спрощує користувачеві доступ до інформаційних ресурсів. Серед таких засобів слід відзначити програми, які працюють з мовними об'єктами, оскільки переважна більшість інформації представлена саме в текстовій формі. Характерною рисою сучасних програм, які працюють з об'єктами природної мови, є підвищення рівня їх інтелектуалізації. До складу сучасних текстових та лінгвістичних процесів і засобів лінгвістичного забезпечення інформаційних систем включаються складні тезауруси, програми автоматичного виправлення граматичних помилок, автоматичного редагування перекладу, засоби з елементами розуміння природомовних текстів [11, с. 3-7].

На сучасному етапі модернізації вищої педагогічної школи комп'ютерна лексикографія передбачає підготовку до видання за допомогою комп'ютера паперових словників, створення комп'ютерних словників.

Оскільки роботу над паперовими словниками відрегульовано на докомп'ютерному рівні, цілком закономірно, що комп'ютерна лексикографія почала розвиватися з автоматизованої підготовки і видання паперових словників. Існує два принципово відмінних типи словників та методів їх укладання: а) універсальні академічні словники; б) словники для широкого вжитку [8; 9].

Автоматичне укладання текстозорієнтованих словників донині зводилося переважно до одержання словоформ, які спостерігаються в опрацьованих текстах. На подальшому етапі лексикограф вручну зводить текстові слова до канонічної словникової форми й описує їх граматичні характеристики, витрачаючи багато часу на усунення омонімії.

Наслідком автоматичного морфологічного аналізу тексту є словник словоформ з приписаними їм граматичними характеристиками-показниками частин мови.

Наступний етап полягає в автоматичному одержанні словника слів, що уможлиблюється у свою чергу за умови створення блоку автоматичного морфологічного аналізу тексту, що має правила зведення текстових словоформ до однієї вихідної словникової форми.

Проведений науковцями такий експеримент виявився успішним не лише з точки зору економії часу, швидкого автоматичного укладання словника, а й довів правильність підходу до комплектування машинного фонду текстів певної мови.

Другий напрямок автоматизації лексикографічних робіт пов'язаний з формуванням машинного фонду існуючих словників і укладанням на їх основі нових, відсутніх в україністиці, словників української мови / літературознавчих словників на сучасному етапі інформатизації вищої школи цей фонд складають кілька типів словників сучасної української мови: морфемного, частотного словника сучасної української художньої прози, тлумачного словника в 11 томах, словника іншомовних слів та деяких інших.

Оволодіння фахово орієнтованими предметами в рамках вищої гуманітарної освіти значною мірою залежить від правильного вміння користуватися різноманітними словниками та довідниками. Перший етап роботи зі словниками передбачає послуговування галузевими словниками, у тому числі двомовними. Для подальших етапів роботи із словником у процесі гуманітарної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей необхідними є великі тлумачні словники, оскільки на



старших курсах формується наукова мовна / літературознавча картина світу.

Одна з предметних компетентностей, що є провідною у підготовці майбутніх учителів під час роботи зі словниково-довідковою літературою, є пошуково-інформаційна компетентність.

З погляду компетентнісного підходу до навчання в умовах ВНЗ словник як навчальний засіб виконує такі основні функції: інформаційно-пізнавальну, дослідницьку (пошукову), практичну, самоосвітню, що спрямовані передусім на формування та розвиток компетентностей, у тому числі і пошуково-інформаційної компетентності майбутніх фахівців. Забезпечення першої функції можливе завдяки тому, що джерело інформації є не тільки готовий опис будь-яких явищ, предметів або їх пояснень, а також ілюстрації як уживання тих чи інших понять, так і фотографії, малюнки, моделі, діаграми, схеми, тощо, що стимулюють пошуково-інформаційну діяльність майбутніх учителів, що у свою чергу впливає на формування пошуково-інформаційної компетентності в цілому.

Дослідницька функція словниково-довідкової літератури полягає у заохоченні майбутніх фахівців самостійно розв'язувати проблеми через поступове введення їх у курс самостійного дослідження при роботі зі словниково-довідковою літературою. Уся інформація у сучасних інформаційних джерелах подається відповідно до сучасного рівня розвитку науки, техніки та культури.

За такої моделі організації роботи зі словниково-довідковою літературою ефективним буде використання інших галузевих словників (наприклад, культурологічного спрямування). Прикладом такого дослідження може бути виконання проблемного завдання на з'ясування особливостей фітонімів в народному фольклорі:

Спостережуваним в українських народних піснях є фітонім української ментальності *тополя* – 18 мовних фактів.

Словникове значення слова *тополя* таке: «Дерево родини вербових із високим прямим стовбуром, глянуватими листками різної форми та одностатевими квітками у вигляді повислих сережок» [Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К. : Ірпінь, 2004. – 1440 с.; с. 1256].

Тополями зазвичай обсаджували поля, шляхи, садибу, тому переважають в українських народних піснях рядки *стояла тополя край поля* (верба, як було викладено, стоїть над водою): *Од поля до поля Виросла тополя. Гей, виросла тополя.*

*Тополя* набуває символічності, вияскравлюючи образи: дерева життя; добра і зла; сумної дівчини, матері; краси, стрункості; весни [Словник символів культури України / за ред. В.П.Кочура та ін. – К. : Міленіум,

2002. – 260 с.; Словник символів / за ред. Потапенко О., Дмитренко М. – К.: Народнознавство, 1997. – 155 с.]

У контексті української культури *тополя* – канонізований символ засмученої матері, дівчини, нещасливої долі: *Що у полі, в полі Зацвіли тополі, Тим я тебе не любила, Що не до любові.*

Рубання тополі, як і калини, символізує заручення та одруження юнака: *Тонкая, высокая тополя, – Чорнявая дівчина – то моя. Тонкую, высокую зрубая, Чорнявую дівчину кохаю.*

Перетворення дівчини на тополю уможливило створення магічно-естетичного образу, який уведено в сюжет щодо долі людини, осмислення людських взаємин. Сюжетна лінія представляє психологічний паралелізм, що знайшов реалізацію у символах (*хлопець – дівчина; вітер – тополя*):

*Хвалилася, хвалилася тополя: – Що я вгору висока,  
Що я вгору, що я вгору висока, Що я в корінь глибока,  
Що я в корінь глибока, глибока, Що я листом широка,  
Що я листом широка, широка. Обізвався вітронько,  
Обізвався вітронько, вітронько:  
– Не хвалися, тополе! Не хвалися, не хвалися, тополе!  
Бо як же я повію, Бо як же, бо як же я повію,  
Лист широкий обірву... Верх високий ... зламаю,  
Тонкий корінь виважу.*

У наведеному уривку романтизм сюжетної лінії досягається тим, що на початку уведено персоніфіковані образи, які накладаються на структуру реальних.

Тополя здавна стала ключовим елементом української культури, але вона не символізує Україну, а уособлює українське, те, що належить Україні, рідне. Послідовно цю ідею втілено в образі *весняної тополі* як утілення весняного буйно квіття, відродження природи, оновлення природи і людини: *Ой верба, верба, тополя Схилила гіллячко додолю, На зеленую діброву, На холодную водицю, На шовковую травицю. Там соловейко гніздо в'є, А зозуленька сокоче.*

На ранньому етапі формування фітоніму *тополя* розвинулося символічне значення «дівчина»: *Ой там в полі дві тополі, – третя зелененька; Не йди замуж, моя доню, бо ще молоденька!; Ой у полі дві тополі – їдна другу перехитує, А в дівчини два козаки – їден другого та й випитує.*

Висновок до завдання: у структурі аналізованого фітоніма є поняття, образні й символічні значення; *тополя* також виступає уособленням українського, рідного, хоча й не є символом України.

У процесі роботи майбутніх філологів зі словниково-довідковою літературою використання електронних довідкових ресурсів варто на

початкових етапах використовувати переважно словники галузевого спрямування як констатувальні задля формування предметних компетентностей майбутніх фахівців. На старших курсах творча компонента інформаційно-пошукової діяльності полягає у застосуванні інформації довідкового характеру під час здійснення спостережень й аналізу навчального / пропонованого досліджуваного матеріалу.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Уважаємо перспективним напрямом підготовки майбутніх філологів застосування компаративного методу ознайомлення із напрацюваннями лінгвістичної вітчизняної і лінгвістичної думки, що дозволить максимально охопити тенденції розвитку мовознавчих / літературознавчих шкіл.

Формування пошуково-інформаційного складника дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей передбачає етапи навчити студентів правильно, з мінімальними затратами часу знаходити та працювати з необхідною словниково-довідниковою інформацією, користуючись різними джерелами, як традиційними, так і електронними.

### Література

1. Булаховський Л.А. Про типи словників / Л.А. Булаховський // Українська мова в школі. – 1955. – №1. – С. 21-25.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. В.Т. Бусел]. – Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
4. Двораковская М. Интернет, <http://dic.academic.ru>.
5. Карлинский А.Е. Работа со словарем в средней школе / А.Е. Карлинский // Иностр. яз. в школе. – 1957. – №2. – С.76-86.
6. Карпіловська Є.А. Машинні версії традиційних словників як основа для укладання комп'ютерних словників та тезаурусів / Є.А. Карпіловська // Мовознавство, – т 1996. – №4-5. – С. 19-22.
7. Кривець С.В. Розвиток та історичне становлення словниково-довідникової літератури, її вплив на формування професійної компетентності майбутніх учителів / С.В. Кривець // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: [зб. наук. пр. – Випуск 14 / Редкол.: І.А.Зязюн та ін.]. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2007. – С.315-319.
8. Першак М.М. Стан і перспективи комп'ютерної лексикографії в Україні / М.М. Першак // Мовознавство. – 1996. – №4-5. – С. 47-49.
9. Русановський В.М. Теоретико-лінгвістичні засади та інформаційно-комп'ютерне забезпечення україномовних лінгвістичних інтелектуальних систем / В.М. Русановський, О.О. Тараненко, В.А. Широков // Мовознавство. – 1996. – №4-5. – С. 14-19.

10. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / В.А. Семиченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія ; [за ред. І.А. Зязюна]. – К.: Віпол, 2000. – С. 176-203.
11. Сербенська О.А. Словник – настільна книга вчителя та учня / Сербенська О.А. // Українська мова та література в школі. – 1987. – №6. – С.34-37.

**Нізовцев А.**

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри видобування нафти і газу та геотехніки Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка*

**УДК 378: 16**

### **ЛОГІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНЖЕНЕРА**

*У статті висвітлено необхідність застосування системи норм і правил логіки людської діяльності в професійній підготовці інженерів. Проаналізовано професійну діяльність інженера й обґрунтовано підходи до формування логіки інженерної діяльності та вимоги до неї. Розглянуто структуру логіки інженерної діяльності, її положення, запропоновані основи професійної підготовки інженерів.*

**Ключові слова:** логіка інженерної діяльності, професійні компетенції.

**Низовцев А.**

*кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры добычи нефти и газа и геотехники Полтавского национального технического университета имени Юрия Кондратюка*

### **ЛОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНЖЕНЕРА**

*В статье раскрыто необходимость использования системы норм и правил логики человеческой деятельности в профессиональной подготовке инженеров. Проанализировано профессиональную деятельность инженера и обосновано подходы к формированию логики инженерной деятельности и требования к ней. Рассмотрено структуру логики инженерной деятельности, ее положения, предложены основы профессиональной подготовки инженеров.*

**Ключевые слова:** логика инженерной деятельности, профессиональные компетенции.

**Nizovtsev A.**

*the candidate of pedagogical sciences, the senior Lecturer of the chair for oil-and gas extraction and the geotechniques of the Poltava National Technical Yuri Kondratyuk University*

### **LOGIC OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF AN ENGINEER**

*The necessity of utilization of the system of standards and rules of the logic of human activities in professional training of engineers has been found out in this article. The professional activities of an engineer has been analysed and the approaches to forming the logic of engineering activities and the demands to it have been grounded. The structure of logic of engineering activities, its theses have been considered and the principles of professional training of engineers have been suggested.*

**Keywords:** *logic of engineering activities, professional competences.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Одним із ефективних засобів адаптації людини до сучасного життя є освіта як організований педагогічний процес пізнання, розвитку, спілкування і творчості. Успішне розв'язання цих складних та відповідальних завдань потребує постійних досліджень з філософії освіти і педагогіки вищої школи, активного впровадження їх результатів у навчально-виховний процес. Інноваційна освіта орієнтована на майбутнє й пов'язана з підготовкою студентів до використання методів прогнозування, моделювання, проектування в житті та професійній діяльності, самостійного підходу до будь-якої наукової, соціальної, технічної чи життєвої проблеми, формування у них уміння глибоко розуміти ці проблеми, мислити логічно, аналізувати. Питанням організації практичної підготовки та її місця в системі неперервної освіти присвячені численні розробки вітчизняних та зарубіжних учених. Загальні концептуальні засади вказаних педагогічних принципів постійно розкриваються на різного рівня зібраннях фахівців та в наукових працях учених України: А. Бойко, І. Зязюна, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, С. Гончаренка, В. Андрущенко, І. Беха, С. Максименка, П. Воловика, М. Михальченка, О. Пехоти, Г. Філіпчука, Л. Пуховської, Н. Побірченко, В. Рибалки, В. Моляко, В. Лутая, Н. Шиян. У той же час, специфіка складової всіх сучасних інструктивно-методичних документів вищої школи про практичну підготовку, як основну форму отримання знань і досвіду, формування професійних компетенцій, залишається декларативною. Основною причиною цього є відсутність нормативної та організаційно-методичної бази з проведення практичної підготовки студентів на основі логіки техніко-технологічної і професійної діяльності інженера.

З ускладненням цілей і характеру суспільного виробництва і появою високих технологій особливо важливого значення для підготовки інженерів набуває системне урахування логіки й принципів техніко-технологічної діяльності інженера. Цей напрям професійної підготовки майбутніх інженерів сьогодні залишається ще недостатньо опрацьованим, але його важливість і актуальність для забезпечення якості роботи вищих технічних

навчальних закладів відповідно до високих вимог сучасності, зумовлює вибір тематики нашого дослідження. Зміст освіти є своєрідною проекцією сутності та характеру професійної діяльності фахівця на навчально-виховний процес. Логіка професійної діяльності інженера повинна відобразитися в навчальному процесі та бути невід'ємним складником фахових компетентностей випускника вищої технічної школи, для продовження традицій забезпечення нерозривного зв'язку навчання, науки і виробництва.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.** Сучасні процеси реформування економіки України, входження її в цивілізоване освітнє товариство супроводжуються динамічними змінами у системі виробничих відносин, культури, освіти [1 – 3]. Високотехнологічному виробництву потрібен фахівець, який глибоко усвідомлює своє місце в перебудовних процесах, ґрунтовно володіє теоретичними знаннями, фаховими компетентностями, готовий до діяльності в складних умовах конкуренції, здатний до самовдосконалення і винахідництва [4]. Проблеми планування організації та контролю практичної підготовки студентів знайшли своє відображення у наукових дослідженнях: Р. Гуревич, О. Коваленко, Л. Журавська, В. Козакова, П. Підкасистий, А. Алексюк, М. Солдатенко, Ю. Зіньковський, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, В. Орлов, О. Величко, В. Астахова, О. Романовський, А. Цина. Проте організація й управління практичною підготовкою студентів з урахуванням логіки професійної діяльності ще недостатньо досліджена у теоретичному та методичному аспектах.

Стрімке й динамічне ускладнення цілей, змісту і характеру професійної підготовки, технологій та техніки, усвідомлення обмеженості природних ресурсів та перспективи їх вичерпності висувають нові вимоги до професійної підготовки інженерів: забезпечення якості формування професійних компетентностей та високої готовності до виробничої і наукової діяльності в складних умовах світового інноваційного розвитку. На другому Міжнародному конгресі з технічної та професійної освіти, сформульовано парадигму сучасної освіти: виклик двадцятого першого століття – ери знання, інформації та комунікації [1 – 3]. Виділені й проаналізовані основні етапи інженерної діяльності, її роль у становленні та розвитку суспільного прогресу. Визначені та розкриті проблеми інженерної діяльності. Набуває ключового значення концепція освіти протягом усього життя, що охоплює широкий комплекс теоретичних, методологічних положень, оснований на прогнозах спрямованих у майбутнє (Н. Ничкало). І. Зязюн уважає, що настала епоха включення людини в освітній процес на всіх стадіях її розвитку та зміни формули

«освіта на все життя» на «освіта через все життя». С. Сисоєва проаналізувавши історичний розвиток особистості у процесі професійної підготовки виділяє аспекти активізуючих технологій навчання, прогнозує необхідні якості випускників [1].

До проблеми підготовки інженерів в Україні та зарубіжжі зверталось багато дослідників [1 – 6]. На рівні докторських дисертацій проблеми підготовки майбутніх інженерів досліджували В. Манько (ступеневе навчання), П. Лузан (формування навчально-пізнавальної активності), І. Бендера (організація самостійної роботи), Е. Коваленко (методика професійного навчання), М. Лазарєв (моделювання змісту загальноінженерних дисциплін), Л. Тархан (формування дидактичної компетентності), Е. Лузик (загальнонаукова підготовка), В. Олексенко (реалізація інноваційних технологій), О. Романовський (підготовка до управлінської діяльності), П. Яковишин (навчання методів аналізу і синтезу механізмів та машин), А. Дьомін (технологія відбору змісту навчання інженерно-технічних дисциплін). Разом з тим виникає нагальна потреба перегляду цілей, змісту і характеру інженерної підготовки фахівців на основі визначення логіки техніко-технологічної та професійної діяльності. В умовах прискорення та розгалуження науково-технічного прогресу стає необхідним конкретизація для кожного напрямку підготовки ідей неперервної освіти, їх розробки і обґрунтування. Постійне ускладнення промислового виробництва вносить зміни в практику інженерної діяльності та її логіку, вимагає адекватних підходів до сучасної професійної підготовки інженерів. Ефективне формування професійної компетентності майбутнього фахівця готує його до усвідомленого і послідовного виконання виробничих функцій і обов'язків відповідно до закономірностей логіки діяльності та її вимог. Для її розуміння потрібно мати відповідні моделі [2], щоб належним чином їх використовувати, дотримуючись принципів і положень практики професійної діяльності. Успішне розв'язання цих завдань забезпечується належним оволодінням студентами логікою майбутньої фахової діяльності. Такий підхід потребує поглиблених досліджень, визначення й обґрунтування місця логіки в загальній структурі професійної підготовки інженерів, системі формування фахових компетентностей, світоглядних позицій, у визначенні педагогічних технологій. Вивчення студентами принципів і положень логіки професійної діяльності – важливе завдання практики фахової підготовки.

Аналіз стану досліджень і публікацій з проблеми свідчить про значну наявність наукової й навчально-методичної літератури з традиційного розуміння логіки виключно як науки про закони і форми коректного мислення (В. Берков, Є. Войшвилло, Д. Горський, К. Жоль, А. Івін, А. Конверський, В. Костюк, В. Кремень, А. Никифоров, В. Павлюкевич, С. Пазиніч, В. Светлов, В. Титов, М. Тофтул, Я. Яскевич та ін.) [6 – 11].

Але логіка інженерної діяльності в перерахованих джерелах фактично не досліджується. На сьогодні студенти практично не знайомі з основними положеннями логіки діяльності, не можуть коректно визначити її мету, встановити ефективні шляхи і засоби досягнення результату, виявити існуючі обмеження тощо. Деякі питання інженерної логіки, науково-технічних досліджень, техніки й управління розкриті в роботі [6], яка адресована інженерно-технічним спеціалістам. Підручник з логіки для студентів вищих технічних навчальних закладів підготовлений авторським колективом [11]. Розділ «Техніка» містить навчальний посібник з логіки [7]. Спробу дослідження проблем логіки людської діяльності здійснено авторами [5; 12]. На сьогодні залишаються невирішеними такі аспекти порушеної проблеми, як визначення сутності логіки інженерної діяльності, роль і місце її в системі фахових компетентностей, врахування логіки професійної діяльності у формуванні змісту й характеру практичної підготовки майбутніх інженерів у вищих технічних навчальних закладах.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є дослідження логіки професійної діяльності інженера, шляхом вибору підходів до розробки моделі діяльності, визначення її змісту.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Криза світової освітньої системи закладена у протиріччях невідповідності традиційних цілей, завдань, змісту і характеру освіти вимогам сьогодення. Педагогіка вищої технічної школи своїм важливим завданням вбачає формування затребуваних на ринку праці професійних фахівців з відповідним рівнем здібностей до самонавчання і самовдосконалення протягом усього життя. Розв'язання таких завдань можливе за умови забезпечення випускників знаннями логіки майбутньої професійної діяльності, що передбачає постійне збагачення й оновлення набутих компетентностей, виробничого досвіду. Посилення конкуренції на ринку праці вимагає від кожної людини наявності високого рівня професійних компетентностей, розвитку креативних здібностей і прагнення максимальної реалізації особистісного творчого потенціалу. Процеси глобалізації та інтенсифікації високотехнологічного виробництва потребують перевести такі якості інженера, як володіння конструктивно-проектними вміннями, винахідницькими навичками тощо з категорії загальної практичної підготовки до категорії невід'ємних елементів професіоналізму. Розроблення і широке застосування високих технологій їх постійна модернізація, вимагають посилення фундаментальної підготовки інженера, поглиблене знання відомих і нових фізико-хімічних ефектів та вміння ними користуватися в професійній діяльності. Істотно зростає значення професійного досвіду, обміну думками і консультування, наукового



світогляду фахівця. Важливою проблемою педагогіки вищої технічної школи є формування техніко-технологічних позицій майбутніх інженерів і забезпечення глибокого розуміння логіки їх професійної діяльності.

Досліджуючи процес професійної підготовки інженерів, ми звернулися до визначень поняття «кваліфікація». Під кваліфікацією (лат. *qualificatio* – якості роботи) мають на увазі готовність, ступінь підготовленості до професійної діяльності, наявність досвіду. У психології професій кваліфікація визначається як рівень підготовленості, ступінь і вид навченості, наявність професійно важливих якостей (досвід, знання, вміння, навички, здібності). В освітньо кваліфікаційній характеристиці (ОКХ) відображаються вимоги до процесу підготовки випускника, сформульовані як професійно значущі характеристики (професіограма). Кваліфікаційна характеристика описує професійні якості носія відповідної спеціальності, вона: державний нормативний документ з узагальнення змісту освіти; відображення цілей освітньо-професійної підготовки; визначає місце фахівця у структурі виробничих та науково-технічних відносин; має перелік вимог до його компетентності, сформованості фахових умінь, особистісних якостей. Проведене нами дослідження дозволило виділити напрями діяльності інженера: 1) організаційно-практичний; 2) інформаційно-комунікативний (міжособистісна і знакова взаємодія – побудова схем, графіків, креслення як мова техніки); 3) конструктивно-технологічний; 4) управлінсько-нормативний; 5) проектно-дослідницький. Серед рівнів професійної діяльності інженера виділено: конструктивний (комбінаторика, розроблення технологічних процесів і обладнання за типовими проектами), раціоналізаторський (модифікація, модернізація, вдосконалення, видозміна) та винахідницький (трансформація). Вивчаючи зміст, сутність і структуру професійної діяльності інженера виділено ключові модулі з яких складається інтегральна модель професіонала: професійні компетенції, завдання та обов'язки, коло відповідальності, питання взаємодії, кваліфікаційні вимоги, спеціалізація.

Так, інженер повинен знати типові професійні завдання, обов'язки та повноваження, директивні та розпорядчі документи, методичні й нормативні матеріали; перспективи розвитку та діяльності підприємства; принципи роботи, технічні характеристики, конструктивні особливості технічних засобів, матеріалів та їх властивості; методи досліджень, правила й умови виконання робіт, вимоги до технічної документації тощо. Володіти фаховими компетентностями необхідними для виконання завдань та обов'язків, дотримання положень, законодавчих актів, інструкцій, нормативних документів, методів і засобів інженерної діяльності. Кваліфікаційні вимоги до інженера визначаються з урахуванням займаної посади, рівня та функцій управління і керівництва, освітньо-

кваліфікаційних характеристик, післядипломною освітою, перепідготовкою та стажем роботи. У своїй діяльності інженер забезпечує роботу і розвиток підприємства, розробляє методичні та нормативні документи, документацію, пропозиції й заходи, надає методичну і практичну допомогу, здійснює експертизу. Стежить за додержанням установлених вимог, чинних норм, правил і стандартів. Організовує роботу з підвищення науково-технічних знань працюючих. Сприяє розвитку творчої ініціативи, раціоналізації, винахідництва, упровадженню досягнень науки, техніки, використання досвіду. Для професіоналів, зайнятих на складних і відповідальних роботах існує кваліфікаційне категоріювання за видами інженерної діяльності: конструювання (інженер-конструктор); розроблення технологій (інженер-технолог); монтаж, обслуговування і ремонт (інженер-механік); контроль (інженер з контролю якості продукції); нормування й облік праці (інженер-нормувальник); забезпечення умов виробничої діяльності (інженер з охорони праці й техніки безпеки); за фахом інженер-електронік, інженер-лаборант, інженер-програміст тощо.

Таким чином, практична підготовка студентів зосереджується на становленні у них фахових компетентностей, здатності формувати інженерну діяльність шляхом розв'язання професійних завдань пов'язаних із науковими і виробничими проблемами. Інженери у своїй повсякденній роботі мають справу з: конструюванням, реконструкцією, модернізацією, ремонтом і переобладнанням, технічним обслуговуванням й експлуатацією технологічних ліній, машин, устаткування та обладнання; управлінням, механізацією, електрифікацією, роботизацією й автоматизацією виробничих процесів. Тому, використання логіки інженерної діяльності (визначення алгоритму, першочерговості, доцільності, необхідності тощо) в роботі з технікою і технологіями та в наукових дослідженнях обов'язкове у практичній підготовці майбутніх інженерів для забезпечення ефективної професійної й особистісної самореалізації та успішного досягнення нимічених цілей. Розуміння студентами логіки інженерної діяльності як науки про характер і закономірності коректного мислення його структуру та зміст для досягнення істини є на сьогодні недостатнім. Ускладнюється зміст, форми і характер інженерної діяльності, яка включає коло осіб, що працюють над визначеним завданням. Інженер повинен знати і вміти виконувати роботу фахівців робітничих професій, зокрема слюсарів (монтажників, ремонтників, регулювальників, операторів тощо). Він нормує, контролює та відповідає за їх роботу, враховує умови, рівень безпеки і величини збитків можливих порушень логіки діяльності, технології та правил виконання, відхилення від регламентів робіт, усвідомлює відповідальність. Сутність праці інженерів специфічна для кожного виду діяльності у промисловисті. На підприємствах розроблені

галузеві плани і технологічні регламенти робіт для забезпечення належного функціонування та розвитку техніки й технологій, методології, метрології, інформації та науки, як основи інноватики, тому постає необхідність визначення правил логіки інженерної діяльності з їх урахуванням, що посилює значення і роль науково-технічної діяльності інженера.

Типовою рисою сучасного промислового виробництва стає модернізація, автоматизація та оновлення продукції, техніки і технологій з метою отримання й збереження конкурентних переваг. Це зосереджує роботу інженерно-технічних служб на цілеспрямованому осмисленні діяльності відповідно до норм і положень інженерної логіки. На основі логіки техніко-технологічної діяльності інженери обґрунтовано визначають цілі й обирають оптимальні шляхи їх досягнення, враховуючи умови, вимоги, можливості й існуючі обмеження до техніки і технологій. Мета діяльності інженера цілеспрямовано працювати над удосконаленням виробництва, розуміючи тенденції еволюції й розвитку галузі. Динамічний характер розвитку техніки і технологій вимагає від інженерів креативного характеру мислення з гармонійним поєднанням логіки і прагматичності, широкого кругозору та розвиненої інтуїції. Існує глобальна тенденція розширення сфер діяльності інженера у різноманітних галузях економіки та поглиблення поділу праці, поступове ускладнення змісту, структури і характеру промислового виробництва, кожна з яких має специфічні особливості, що істотно впливають на зміст та сутність діяльності інженерних кадрів і логіку її здійснення. Враховуючи таку різноманітність необхідно виділити спільні для всіх різновидів цієї діяльності закономірності, упорядковану систему методик, прийомів та засобів, що відповідатимуть раціональній інженерній діяльності. За умови, коли у структурі діяльності перш за все визначається її мета або система цілей, для професійної діяльності інженера характерною є ситуація підпорядкування її загальній меті (підтримання технологічного режиму), визначеній іншою людиною (керівником). Завдання інженера усвідомити її, зіставити з особистою метою діяльності, для визначення свого місця у виконанні конкретних функцій як частини спільної діяльності групи людей (трудового колективу), спрямованої на досягнення прийнятої мети. Мета діяльності інженера інтегрується у спільній діяльності та підпорядковується загальним цілям.

Більшість психологів стверджує, що діяльність це двоєдиний процес прийняття рішень і усвідомлена поведінка. Процес прийняття інженерних рішень керується логікою техніко-технологічної діяльності. Дії, що виконуються постійно не потребують усвідомлення, логіка підсвідомо закладена досвідом. Усвідомлення «включається» лише тоді, коли відбувається порушення стереотипу, що склався, за нових умов (мета,

завдання, зміст, алгоритм тощо) стає неможливим продовження раніше розпочатого. Подібну блокаду вчені називають проблемою. Саме поява проблеми ініціює усвідомлений акт поведінки («включення» логіки) як засобу її розв'язання. Послідовність розв'язання такої проблеми описана, ще Дж. Дьюї: 1) визначаємо (ідентифікуємо) проблему; 2) конструємо (здійснюємо винахід) альтернативні способи розв'язання проблеми; 3) вибираємо кращу проблему. Встановити чи ідентифікувати проблему, означає визначити причину блокади. Після того як блокада встановлена, починається етап винахідництва можливих дій (ключової діяльності інженера), спрямованих на розв'язання виниклої проблеми. Саме за здібностями до винахідництва таких дій психологи поділяють їх на шаблонне (нетворче) та нешаблонне (творче) мислення, і відповідно, логічну діяльність. Кожна діяльність, спрямована на розв'язання виниклої проблеми має кілька альтернатив. Винахідництво альтернатив складає ту частину процесу прийняття рішень, що залежить від наявних умов та обставин, суб'єкта діяльності, його компетентностей, інтуїції, бажання, досвіду тощо. Здібностями винахідництва альтернатив, їх відбором і застосуванням, вимірюється творчий потенціал ученого та компетентного фахівця. Для підготовки висококласного винахідника формальних правил на сьогодні не існує. Так, чим менше обмежень приймається до уваги, тим більше шансів досягнути мети, але за умови, що винахідницьку діяльність здійснює професіонал. Уява, інтуїція, передчуття, передбачення, проникність, прагматичний скептицизм відносно відкритих істин – головні складові успіху. Передчуття і проникність слідує за здогадом у процесі формування кількох альтернатив та виборі істинної. У нашому розумінні, винахідництво – це логічна діяльність досягнення прогнозованого результату альтернативно встановленим шляхом.

Таким чином, логіка професійної діяльності інженера є складне і суперечливе утворення, що системно відображає загальні положення логіки людської діяльності, особливості конкретної професії, індивідуальні можливості й характеристики людини: професійні компетентності та досвід виконавця. Ці складники незастигли в часі, оскільки функціонують у системі координат соціального, професійного та індивідуально-людського простору. Вони трансформуються під впливом науково-технічного і соціального прогресу, процесів індивідуального розвитку й становлення особистості працівника. Логіка діяльності, її компоненти, досягнення суспільства, науки і техніки впливають на становлення інженера як професіонала, спрямовують та визначають розвиток особистості. На думку М. Кагана [13] людська індивідуальність є складною динамічною системою, що змінюється у співвідношенні її підсистем та широких модифікаційних можливостей цих підсистем. Науковець вважає, що

розвиток особистості підпорядковується власним законам: його стимули лежать у самій діяльності людини як рухливій системі різних видів і форм. На розвиток людини впливає конкретний зміст кожного виду діяльності, співвідношення особистісного й процесуального, залежно від професії людини, кола її позапрофесійних інтересів, дозвілля тощо.

У процесі професійної підготовки інженерів необхідно демонструвати конкретні логічні операції, шляхи та дії з урахуванням умов, вимог, галузевих особливостей, місії, цілей і завдань виробництва та індивідуальних рис, характеристик і досвіду виконавців. Інженер у професійній діяльності виконує свої обов'язки відповідно до посадових інструкцій та положень логіки, певним чином регулюючи власну діяльність. Раціональне виконання інженерами функцій професійної діяльності відіграє важливу роль і має практичний характер. Завдання практичної підготовки майбутніх інженерів навчити студентів у кожному конкретному випадкові виявляти особливості й специфіку управління професійною діяльністю, сформувати знання й компетенції критеріїв, закономірностей та механізмів регулювання людиною своєї діяльності їх ефективного застосування. О. Конопкін вважає вирішення завдання раціонального регулювання людською діяльністю однією з глобальних проблем психології. Розробка цієї проблеми та розв'язання визначає лінії теоретичного розвитку багатьох галузей психології й ефективність застосування цих знань у різних видах практики [14].

Особистісний чинник у людській діяльності та суспільному виробництві підвищує своє значення і вплив. Логіка інженерної діяльності має враховувати сучасні положення психології, що визначають складну систему зв'язків та залежностей між особистістю, її свідомістю та діяльністю. О. Леонт'єв наголошує на тому, що предметом діяльності є її дійсний мотив, який може бути речовим або ідеальним, даним у сприйнятті чи існуючим в уяві, думці. Суттєве в мотиві – потреба, якій він відповідає [15]. На думку автора, системний аналіз діяльності людини виступає підсистемним порівневим аналізом, що дозволяє подолати зведення в єдине та протиставлення фізіологічного, психологічного і соціального. У загальній структурі професійної діяльності інженера виокремлюються підсистеми мотивів та потреб, фізіологічного, психологічного, особистісного, діяльнісного і соціального характеру. Характерними мотивами є: фізіологічний – можливість заробити кошти, необхідні для задоволення цих потреб; психологічний – пов'язаний з професійними інтересами, з прагненням самореалізації людини як фахівця й особистості, бажання і потреба здійснювати керівництво, бути визнаним тощо (А. Маслоу); соціальний – усвідомлення фахівцем суспільної значущості його професійної

діяльності в бажанні, гідної оцінки креативних здібностей (Д. Карнегі), що успішно реалізуються у розробці техніки і технологій.

Основні положення надійності діяльності людини намічені відомим філософом П. Копніним у рамках логіки й методології наукового дослідження. В умовах, коли процес розвитку людської діяльності зумовлює істотне її ускладнення, характерне для такого важливого й відповідального її різновиду, як інженерна, постає потреба розроблення теоретичних і методичних основ логіки інженерної діяльності. Від темпів розвитку логіки інженерної діяльності залежить технічний прогрес та духовне вдосконалення особистості, її освіченість, моральне та естетичне виховання, готовність до професійної діяльності. Логіка діяльності інженера характеризується індивідуальністю проявів, оскільки вона визначається інтелектуальною, фізіологічною і психологічною детермінацією характеру здійснення її функцій конкретною особистістю, що вимагає розгляду питання надійності людської діяльності. Так, проблему функціональної надійності професійної діяльності особистості вивчав авіаційний психолог Ф. Горбов, у зв'язку зі стійкістю оператора до перешкод. Дослідження профілів саморегуляції, як важливої системної характеристики у структурі надійності діяльності людини здійснює О. Польшин [16].

Конкретизуючи сутність і зміст логіки інженерної діяльності зазначаємо, що цілі діяльності повинні впливати з усвідомлених суспільних та індивідуальних потреб, враховуючи техніко-технологічні можливості й характеристики. Вибір цілей діяльності та способів її реалізації має ґрунтуватись на можливостях досягнення і виходити з їх відповідності фундаментальним законам природи. Так, мета діяльності інженера забезпечення максимальної продуктивності конкретної технології за одиницю часу. Досягненню визначеного завдання перешкоджають низка обмежень: **функціональні** – показники реалізації функцій (продуктивність, точність, універсальність, надійність тощо); **технологічні** – можливість і простота виготовлення (конструктивно-технічні, інноваційні, інтелектуально-практичні); **економічні** – економічна доцільність реалізації функцій (витрати матеріалів, енергії, часу, габаритні розміри та маса, підготовка й обслуговування, задоволення потреб ринку тощо); **антропологічні** – пов'язані з питаннями людської життєдіяльності, впливу на людину (технічне обслуговування: безпека, екологічність, ергономічність). Зміст і характер професійної діяльності інженера, спрямованої на створення певної технічної системи, підтримання її роботоздатності тривалий час, або її удосконалення, модернізація, не повинні суперечити об'єктивним закономірностям самоорганізації і саморозвитку цієї системи. Логіка інженерної діяльності вимагає розробку

та створення зразків техніки і технології не ізольованими яскравими досягненням творчої думки, а органічною частиною системного розв'язання важливої практичної, в більшій мірі прагматичної проблеми. Інженер повинен враховувати, що розроблювані ним матеріали, техніка і технологія повинні бути позбавлені ефекту не кондиційності, коли елемент чи сукупність запропонованих інновацій істотно обмежує функціональні можливості всієї системи. В даному випадкові виступає вимога єдності функціональних можливостей техніки, її естетичних якостей та економічної ефективності з дотриманням принципів промислового дизайну. Інженер повинен виконувати свої функції й обов'язки орієнтуючись на прогнозований результат, враховуючи віддалені наслідки, які не повинні завдавати шкоди людям і довкіллю. Він несе свою особисту відповідальність за характер цих результатів та наслідків.

Узагальнюючи викладене, нами виділено групи вимог організації та здійснення логіки інженерної діяльності до: 1) особистості працівника; 2) цілей, змісту й характеру самої професійної діяльності інженера; 3) техніки і технологій, які стають її результатами; 4) взаємодії в процесі інженерної діяльності з: а) інженерно-технічним та обслуговуючим персоналом, що задіяний у технологічному процесі; б) технікою; в) технологією; г) інформацією та документацією. На нашу думку, в такій системній взаємодії закладені можливості й перспективи логіки інженерної діяльності, які завдяки послідовному застосуванню розроблених положень здатні конкретизувати життєві цілі й цінності, методи та засоби, забезпечувати науково-технічний і соціальний прогрес людства, збільшувати матеріальні ресурси, підвищувати благополуччя людей.

**Висновки з проведеного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.** Інженерна діяльність протягом тривалого часу лишатиметься матеріальною основою забезпечення суспільства. Подальше ускладнення змісту і характеру виробництва, техніки та технології передбачає динамічне підвищення вимог до професійних компетентностей інженера як управлінця й організатора виробництва, творця техніки і технологій. Посилюється відповідальність інженера через ускладнення змісту і структури професійної діяльності, можливих помилок та наслідків, що вимагає чіткого визначення й дотримання системи норм та правил, які утворюють логіку цієї діяльності. Логіка інженерної діяльності охоплює умови і вимоги до особистості працівника, самої діяльності, взаємодії виконавців, забезпечення результатів (матеріалів, послуг, техніки і технологій). Основна мета логіки інженерної діяльності – підтримання сталого інноваційного розвитку і гармонізації відносин у системі «людина-суспільство-потреби-природа-техносфера». Подальші розвідки з порушеної проблеми мають стосуватися уточнення групи вимог до

організації та здійснення логіки інженерної діяльності, розроблення відповідних положень і рекомендацій.

### Література

1. Бендера І.М. Підготовка інженерно-педагогічних кадрів в галузі механізації сільського господарства / І.М. Бендера, В.І. Дуганець // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. праць. –Х.: Укр. інженер.-пед. академія (УІПА), 2003. – Вип. 5. – С. 76 – 90.
2. Манько В.М. Методологічні аспекти розробки моделі інженера-механіка сільськогосподарського виробництва // Науковий вісник Національного аграрного ун-ту. – К., 2000 – Вип. 30. – С. 24 – 32.
3. Лузік Е. Інтегративно-діяльнісний підхід як методологічна основа управлінської діяльності освітнім процесом у вищих технічних навчальних закладах / Е. Лузік // Вища освіта України . – 2009. – № 1. – С. 113 – 118.
4. Уколов А.И. Инженерная деятельность как социальный институт / А.И. Уколов // Вісн. Міжнар. Слов'ян. ун-ту. Сер. соціол. науки. – 2009. – № 1. – С. 16 – 22.
5. Товажнянський Л.Л. Логіко-методологічні основи інженерної діяльності / Л.Л. Товажнянський, О.С. Пономарьов // Теорія і практика упр. соц. системами . – 2010. – № 3. – С. 3 – 10.
6. Бабаєв В.М. Логіка для інженерів: Підручник / В.М. Бабаєв, С.М. Пазиніч, О.С. Пономарьов. – Харків: ХНАМГ, 2007. – 531 с.
7. Берков В.Ф. Логика / В.Ф. Берков, Я.С. Яскевич, В.И. Павлюкевич. – Минск: ТетраСистемс, 1997. – 236 с.
8. Жоль К.К. Вступ до сучасної логіки / К.К. Жоль. – К.: Либідь, 2002. – 152 с.
9. Конверський А.Є. Логіка: Підручник А.Є. Конверський. – К.: Либідь, 2007. – 235 с.
10. Тофтул М.Г. Логіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / М.Г. Тофтул. – К.: Видавничий центр «Академія», 2002. – 368 с.
11. Кремень В.Г. Логіка: Підручник / В.Г. Кремень, С.М. Пазиніч, П.П. Резніков, О.Г. Романовський, Л.Л. Товажнянський. – Харків: НТУ «ХП», 2004. – 636 с.
12. Пономарьов О.С. Логіка вибору засобів досягнення цілей діяльності / О.С. Пономарьов // Філософія і сучасність. – 2010. – № 4. – С. 37 – 46.
13. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
14. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
15. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Изд. 2-е. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
16. Польшин О.К. Профілі саморегуляції у структурі надійності діяльності людини / О.К. Польшин // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. – № 3. – С. 33 – 42.



**Перетяга Л.**

*докторант Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди*

**УДК 371.133.13**

**ВИТОКИ ІДЕЙ ФОРМУВАННЯ ГОЛОСОВОЇ КУЛЬТУРИ**

*У статті розглянуто зміст поняття «голосова культура» й розкрито необхідність оволодіння голосовою культурою майбутніми вчителями. Проаналізовано витoki ідей формування голосової культури. Визначено основні етапи вивчення голосу (мовний, вокальний, медичний, психолого-педагогічний, інтегративний).*

**Ключові слова:** *голос, голосова культура, майбутні вчителі.*

**Перетяга Л.**

*докторант Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики професійного освіти Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди*

**ИСТОКИ ИДЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ГОЛОСОВОЙ КУЛЬТУРЫ**

*В статье рассматривается содержание понятия «голосовая культура» и раскрывается необходимость овладения голосовой культурой будущими учителями. Проанализированы истоки идей формирования голосовой культуры. Определены основные этапы изучения голоса (речевой, вокальный, медицинский, психолого-педагогический, интегративный).*

**Ключевые слова:** *голос, голосовая культура, будущие учителя.*

**Peretyaga L.**

*- a Doctorate of of Kharkiv National Pedagogical University after G. Skovoroda an Associate Professor of Education Sciences an Associate Professor of the department of Theory and Methodology of Professional Education of Kharkiv G. Skovoroda National Pedagogical University*

**THE ORIGINS OF IDEAS TO FORM THE VOICE CULTURE**

*This article deals with the term 'voice culture'. It examines the necessity of mastering voice culture by prospective teachers. The author has also analysed the sources of ideas that form the voice culture and has defined the main stages of the voice study (language-related, vocal, medical, psychological -pedagogical and integrative).*

**Keywords:** *voice, prospective teachers, voice culture.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Професійна діяльність педагога пов'язана з активним використанням голосомовного апарату. Спостереження показують, що більшість педагогів не вміє правильно й ефективно користуватися голосом як професійним інструментом, даним від природи. Таке твердження ґрунтується на даних фоніатричних обстежень, які фіксують порушення голосу у 53,7% педагогів [5, 6].

Останнім часом, незважаючи на успіхи сучасної медицини, останнім часом, спостерігається стійка тенденція до збільшення захворюваності голосового апарату серед педагогів з 30–40% (у 30–60-ті роки ХХ ст.) до 55–60% випадків – в останні десятиліття (О. Орлова, В.Панкова, G. Bohme, H.Gundermann, R. Satalloff та ін.) [5].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** На сьогодні найвідоміші роботи в становлення акторського голосу Є. Козлянникової, М. Кнебель, Н. Петрової, І.Промтової, З. Савкової, О. Саричевої, К. Станиславського та ін.). Дослідженням акустичних особливостей процесу голосоутворення займалися Л. Дмитрієв, Н. Жілкін, А. Мюзенхольд, С. Ржевкін, А. Рудаков, Р. Юссон; фізіологічні основи постановки голосу розглядали М. Грачова, К. Злобін, Ю.Фролов,. Наукові праці останніх років (А. Капської, А. Князькова, А.Михарьської, Н.Тарасевич та ін.) присвячені постановці голосу, розвитку мовлення як складової частини педагогічної майстерності. Частота і характер голосових розладів у представників голосомовних професій цікавлять багатьох дослідників (А.Зуєв, О.Кажлаєв, В.Тринос, Л.Тринос, Wendier, Seinder, Heidelbach, Sabol).

Однією з головних причин, які призводять до виникнення порушень голосу, є те, що в процесі професійної підготовки педагогів не приділяється належної уваги роботі з голосом майбутніх педагогів. Студентів не вчать, як правильно й ефективно використовувати свій робочий інструмент – голос. За спостереженнями, у 70% студентів педагогічних навчальних закладів відзначається неправильна техніка голосоведення і, як наслідок, перенапруга голосового апарату (О. Лаврова, Л. Дмитрієв, З. Аникєєва та інші), а це, у свою чергу, є вихідним моментом для виникнення порушень голосу [6]. Отже, нагальною необхідністю є оволодіння основами голосової культури в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

Термін *голосова культура* є новим. Його активно вживає засновник і керівник Школи природного голосу міжнародного психоакустичного

центру «Багратід» В. Багрунов. Однак учений детально не розкриває зміст цього поняття, що потребує його подальшого поглибленого вивчення.

Ми розглядаємо *голосову культуру* як інтегроване, системне, динамічне, особистісне утворення, як один із компонентів педагогічної культури, що включає: ціннісне ставлення до голосу; знання щодо будови, роботи голосового апарату, прагнення до розширення своїх знань про голос; вміння ефективно володіти своїм голосом.

Ідея вдосконалення голосу не є новою. Розвиток ідей формування голосової культури вчителя доцільно вивчати в історичній ретроспективі. Це зумовлено низкою причин, а саме: об'єктивність у висвітленні будь-якого освітнього питання можлива лише за умови історичного погляду на проблему в цілому; історія ідей розвитку й охорони голосу має також самостійне значення, тому важливо критично осмислити наявні помилки й недоліки; аналіз розвитку досліджуваної проблеми створює передумови для вдосконалення її розв'язання на сучасному етапі.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Традиції розвитку голосу походять з глибокої давнини. У статті розглядаємо витоки ідей формування голосової культури.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** В історії розвитку голосової культури ми умовно виділяємо декілька етапів.

*Перший етап* – **мовний**, який пов'язаний з удосконаленням мовного голосу. Найважливішим для вивчення генези голосової культури є досвід часів Давньої Греції, коли розвитку мистецтва виразного слова надавалося великого значення. Розвиток мовного голосу здійснювали у межах удосконалення голосу акторів і в процесі оволодіння ораторським мистецтвом. Цікаво, що до досвіду майстрів театру зверталися ще у Давній Греції в IV столітті до н. е., на зорі розвитку ораторського мистецтва. «Цілком природно, що під час звичайних для більшості греків виступів з промовами на народних зібраннях і на суді, де успіх залежав не лише від змісту, а й від способу проголошення промов, мистецтво це було у них дуже розвинуто. Актори настільки перевершували в цьому відношенні ораторів, що часто були вчителями останніх...» [1, с.121].

А знаний учитель красномовства в імператорському Римі Марк Фабій Квінтіліан (I ст. н.е.) у книзі «Освіта оратора», згадуючи голосові засоби оратора та його рухи, говорить, що «сам користувався працями майстрів театру» [1, с.195].

Зародження *декламації* (від лат. declamatio – виразно читати вголос) у Давній Греції пов'язано з виконанням авторами своїх віршів. Читання власних творів перед численною публікою вимагало від виконавця майстерного володіння технікою мовлення: гучного, сильного голосу,

розвинутого фонаційного дихання, чіткої, виразної дикції. Майстерність володіння виконавськими вміннями декламатори демонстрували на народних святах, змагаючись одне з одним. Це була одна з численних форм святкових змагань, на яких перемагали кращі з кращих, завдяки чому зростала професійна виконавська майстерність і, звичайно, шліфувалась і набувала високого гатунку техніка мовлення.

З розвитком театру, мистецтво художнього слова набуває найвищого розквіту [3]. Театри Давньої Греції, побудовані просто неба, вміщували велику кількість глядачів. Наприклад, Афіський театр Діоніса вміщував до 17 тисяч осіб. Це вимагало від ораторів майстерного володіння технікою мовлення. Шляхом постійних вправ актори відпрацьовували гучність і виразність голосу, працювали над бездоганною дикцією, закріплюючи ці вміння добре розвинутим фонаційним диханням. Великого значення надавалося вивченню орфоепії. Так, відомо, що за один неправильний наголос актора могли навіть позбавити права виступати, від нього відверталися і його зневажала тисячна публіка. Це свідчить про вимогливе ставлення народу і професіоналів своєї справи до чистоти мовлення і про велику пошану до мистецтва слова.

Грецька драма мала синтетичний характер у ній мова акторів поєднувалася зі співом і танцем. Це вимагало від акторів майстерності опанування цих видів діяльності, причому найбільшого значення надавалось голосу. До стану голосу ставилися ті самі вимоги, які в театрі нового часу поширюються лише на оперних співаків. Відомо, що на змаганнях перемога діставалась тому, в кого був сильніший та звучніший голос. Людина зі слабким голосом вважалась непридатною для театру, але й володарі красивого та сильного голосу мали шляхом постійних вправ (під керівництвом знавців) розвивати його, старанно уникаючи всіх надмірностей і насолод, які могли б несприятливо відбитися на голосі [1, с.120]. Представники театрального мистецтва ще з часів Демосфена наголошували на необхідності постановки голосу та дихання.

Велику роль у розвитку мистецтва слова в Давній Греції відіграла любов до риторики, красномовства. Греки, а пізніше і римляни приділяли велику увагу вмінню красиво говорити, вести бесіду, захоплювати слухачів. Одним зі шкільних предметів було мистецтво живого слова. Учні навчали красномовства, риторики, уміння складати промови, а головне – уміння їх виголошувати.

Відомо, що слабким місцем у виступах Цицерона, який досяг найвищого ступеня ораторського мистецтва, була саме техніка мовлення. Це змусило його наполегливо вчився у акторів: Езопа – трагіка і Росція – коміка. Акторська виразність стала для Цицерона важливим засобом підвищення переконливості його промов. Ораторствверджував, що головну

роль у вимовлянні відіграє голос, і необхідно прагнути до вдосконалення свого голосу, тому слід вдосконалювати свій голос, а також зберігати той, що вже є.

У наш час постановкою мовного голосу займаються у театральних навчальних закладах, де техніка мовлення є складовою предмета «Сценічне мовлення». Заняття проводять педагоги зі сценічного мовлення, яких не так вже і багато. Провідним принципом навчання в процесі вивчення предмета «Сценічне мовлення» є комплексність викладання всіх аспектів сценічного мовлення: розвиток мовних і голосових можливостей майбутніх акторів, виховання інтонаційно-мелодійної, дикційної та орфоепічної культури, навчання процесу оволодіння змістовою, діючою та стильовою природою авторського слова.

У процесі навчання (а це довгих чотири роки!) у студентів формують навички правильного фонаційного подиху, вдосконалюють їх мовний голос, зміцнюють та розширюють його діапазон (звуквисотний, динамічний, темпоритмічний); усуваються мовні недоліки (говори, дикційні відхилення під фонетичних норм), знімаються психологічні та фізичні затиски, що заважають вільному голосовому звучанню тощо.

*Другий етап – вокальний.* Він пов'язаний з постановкою вокального голосу. Відомо, що в системі голосової підготовки, запровадженій в Давньому Римі існувало три напрями, а саме: постановка ритмічності та польотності голосу; покращення техніки та гнучкості голосу; вироблення плавності і тембральному забарвленню голосу [7, с.12].

Починаючи з X ст., одночасно з розвитком вокальних шкіл робилися певні спроби формулювання принципів постановки голосу, правил професійної діяльності, спрямованих на поліпшення не лише якості вокального виконання творів, а й збереження голосового довголіття співака. Проте слід зазначити, що спостереження, рекомендації, пояснення фізіологічних і психологічних закономірностей вокального процесу, які містяться в науковій літературі того часу, недостатньо розроблені, науково обґрунтовані і мають більше описовий характер.

Наприкінці XVI ст. розвиток світової культури ознаменувався появою нового музичного сценічного жанру – опери. Для виконання оперних партій артист мав володіти не лише хорошими вокальними даними, а й великою витривалістю голосового апарату – інакше наставала перевтома, виникали порушення голосу, які можна було назвати професійними. Високі вимоги до майстерності та якості виконання змушували фахівців вивчати фізіологію голосоутворення, шукати шляхи вдосконалення голосових можливостей і спроби усунення порушень голосу.

Вивчення процесу голосоутворення і професійних порушень голосу вимагало фундаментальних знань анатомії та фізіології гортані, пошуку

засобів вдосконалення голосу, усунення його дефектів. У XVII ст., починає складатися ціла система вимог, спрямована на захист голосу від неправильної експлуатації. Вона дозволяла охороняти професійне здоров'я співаків. Серед рекомендацій професіоналам голосу були, зокрема, такі: уникати форсування голосу на початку співу, багато тренуватись у вокалізі, їсти легку їжу, не вживати алкогольних напоїв.

«Усі голоси від природи недосконалі і вимагають навчання, мета якого виправити недоліки та вдосконалити голос», – говорив М. Глінка. У вокальній педагогіці традиційно використовується термін «постановка голосу», під яким розуміється формування правильних співацьких навичок, тобто розвиток і тренінг голосу для професійної роботи [2].

Поставлений голос характеризується звучністю, красою звучання, багатством тембрального забарвлення, широтою діапазону, дихання, чіткою вимовою слів, чистотою інтонації, низьким рівнем стомлюваності.

Методи постановки голосу (вокальні школи) можуть бути різні, але всі вони спираються на загальні принципи й етапи в роботі, а саме: розвиток і вдосконалення дихання, оволодіння навичками у використанні резонаторів, атаки звуку, опанування технічних вокальних прийомів, робота з артикуляцією тощо.

Сьогодні основні положення теорії розвитку співацького голосу широко представлено у вокальній педагогіці. Їх висвітлювали Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, В. Ємельянов, В. Морозов, О. Стахевич, В. Єрмолаєв, Б. Теплов, Л. Чистович, А. Зданович – розглядали психологічні аспекти вокального процесу. Фізіологічні основи постановки голосу досліджували М. Грачова, І. Павлов, І. Сеченов, О. Яковлев, К. Злобін, Ю. Фролов.

*Третій напрям – медичний.* Він пов'язаний з вивченням будови, функціонування та охорони голосового апарату. Механізм голосоутворення довгий час не був вивчений, що зумовлено особливим розташуванням органів, які беруть участь в утворенні голосу, а головне –

відсутністю відповідних технічних засобів дослідження. З кінця XVIII ст., вчені роблять перші спроби вивчити механізми голосоутворення й обґрунтувати методику розвитку мовного та вокального голосу. Наукове пояснення механізмів голосоутворення стало можливим лише з розвитком інструментальних методів дослідження, зокрема використання горлового дзеркала. У 1855 р. співак і вокальний педагог М. Гарсія вперше застосував для огляду гортані ларингоскоп (невелике дзеркало, укріплене на стержні). Таким чином, з'явилась можливість оглядати гортань живої людини з голосовим складками, що коливаються. Цей метод дослідження отримав назву *ларингоскопія* (від грецьк. *laryngis* – гортань, *scopia* – дивлюся) і зберігся до сьогодні. З відтоді, можна вважати, бере свій початок *фоніатрія* – розділ отоларінгології, що займається питаннями лікування і

профілактики порушень функції голосового апарату. З часом у самостійну науку виділився також один із розділів логопедії – *фонопедія*, що передбачає виховання навичок правильного голосоведення за допомогою педагогічних прийомів при постійній активізації м'язового апарату гортані з мінімальним на нього навантаженням. Велика поширеність порушень голосу зумовила пошук шляхів збереження працездатності голосового апарату та попередження порушень голосової функції, що сприяло виділення в самостійну науку і одного з розділів фоніатрії – *гігієни голосу* (від грецьк. *hihieinos* – цілющий, що приносить здоров'я), який активно розвивається і наш час.

*Четвертий етап* – **психолого-педагогічний**. Він пов'язаний з необхідністю підготовки голосомовного апарату педагога для професійної діяльності. Проблеми постановки голосу, розвитку мовного дихання традиційно вирішувалися переважно в галузі сценічного та вокального мистецтва (підготовка співаків і акторів), де необхідність спеціальної голосової підготовки була й залишається очевидною. Щодо голосу педагога, то питання пов'язані з необхідністю розвитку та охорони голосу, вирішувались, але тільки стосовно вокального голосу майбутніх педагогів-музикантів, а проблема розвитку *педагогічного голосу (мовного)* опосередковано розглядалась психологами, педагогами, лінгвістами, методистами в межах розвитку педагогічного мовлення.

Одним із з перших, хто почав активно наполягати на внесенні обов'язкового предмета – *постановка голосу* до програм педагогічних інститутів, був А. Макаренко. Він писав: «Постановка голосу має значення не лише для того, щоб красиво співати або розмовляти, а й для того щоб, точніше, переконливіше, висловлювати свої думки та почуття. Без постановки голосу дуже важко, адже це інструмент нашої роботи, його треба відточити» [4, с.231]. Щодо постановки голосу А. Макаренко відзначав, яка це важлива справа у практичній діяльності. Адже дуже важливо, яким тоном говорить учитель. Проста фраза – «*можна іти*», але, промовляючи її, можна підібрати до двадцяти інтонаційних відтінків. Причому в кожному випадку добираються такі нотки, що це буде або «*краплею отрути*», якщо це потрібно для того, хто повинен це відчувати, або «*ложкою меду*», або «*гострою голкою*», або «*ясним сонечком*» тощо. Це дуже складна справа, – пише А.Макаренко. Якщо у вас голос не поставлений, вам, звичайно, буде важко» [4, с.305]. Тому А. Макаренко радив учителям-початківцям постійно працювати над собою, самовдосконалюватись, проводити тренінги, етюдні роботи з метою опанування мистецтва мовлення, психофізичного стану, спілкування з дитячою аудиторією. Він пропонував ввести у вищих навчальних закладах спеціальні практичні заняття, щоб навчити студентів умінню розмовляти.

Таким чином, А. Макаренко у своєму практичному досвіді вперше спробував відобразити назрілу потребу вдосконалення педагогічної техніки, її наукової розробки й активного застосування в повсякденній виховній роботі. Утім його підходи заперечувалися багатьма практиками, не готовими до таких вимог. Це, без сумніву, призупинило ідею впровадження техніки мовлення в практику.

Сьогодні питання, пов'язані з педагогічним голосом, опосередковано розглядаються в системі оволодіння *педагогічною технікою*, яка розуміється як комплекс своєрідних умінь педагога, завдяки яким він може висловити свої думки і виразити почуття з метою впливу на учнів. Однак, постановці голосу майбутніх учителів не надається належної уваги. Про це свідчать результати фоніатричних досліджень, згідно з якими 55% педагогів вже на першому році роботи мають певні порушення голосу, що підтверджує сумний факт: випускники педагогічних закладів у більшості своїй не підготовлені до великих голосових навантажень [5].

Отже, завдання голосової підготовки педагогів не можна вважати вирішеним. Елементи голосової підготовки представлені в низці дисциплін, які вивчають студенти, – у курсах психології, педагогіки, спеціальних методик, але вони не об'єднанні цілісною концепцією.

**П'ятий етап – інтегративний, сучасний.** Він пов'язаний з необхідністю вивчення та творчого переосмислення здобутків різних наук, які займаються вивченням голосу, та їх активного використання у процесі професійної підготовки представників голосомовних професій і педагогів зокрема. Саме голосова культура дозволяє це зробити.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Перспективним, на наш погляд, є введення спецкурсу «Голосова культура» у навчальний процес професійної підготовки майбутніх учителів всіх спеціальностей. Володіння педагогами голосовою культурою краще засвоєння засвоювання учнями навчального матеріалу, допоможе знизити кількість захворювань голосового апарату серед педагогів, а також попередить порушення голосу серед дітей –адже голос учителя є своєрідним зразком для учнів, які досить легко засвоюють як гарні, так і погані звички. Отже, вчитель має бути живим прикладом правильного використання голосового апарату.

### *Література*

1. Варнеке Б.В. История античного театра /Б. В. Варнеке. – М.: Директ-Медиа, 2004. – 479 с.
2. Пекерская Е.М. Вокальный букварь [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://global-project.narod.ru/vocal/vocal2.html>
3. Короткова Р.І. Формування у студентів педвузу техніки мовлення як компонента професійної майстерності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.



- наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Р.І. Короткова. – Київ, 1998. – 19с.
4. Макаренко А.С. Твори в 7 томах. – Т.5. – К.: Рад. школа, 1954. – 425с.
  5. Орлова О.С. Нарушения голоса [Текст] / О.С. Орлова. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008. – 220 с.
  6. Шидловська Т.А. Функціональні порушення голосу [Текст] / Т.А.Шидловська – К.: Логос 2011. – 523 с.
  7. Яковлев А.С. Искусство пения [Текст] / А.С.Яковлев – М.: Изд. дом Информбюро, 2007. – 476 с.

**Проценко О.**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освітнього менеджменту та педагогіки Маріупольського державного університету*

**УДК 371.134 (045)**

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО МАГІСТРА-ВИКЛАДАЧА  
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД**

*У статті проаналізовано зміст професійної підготовки магістрів-викладачів філології у вищих навчальних закладах Греції. Визначено основні компетенції, що формуються у студентів в результаті опанування професійними вміннями та навичками; розглянуто організаційні аспекти навчального процесу в магістратурі.*

**Ключові слова:** *магістр, викладач, компетенція, постдипломне навчання*

**Проценко Е.**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры образовательного менеджмента и педагогики*

**ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО МАГИСТРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ  
ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ**

*В статье проанализировано содержание профессиональной подготовки магистров-преподавателей филологии в высших учебных заведениях Греции. Определены основные компетенции, которые формируются у студентов в результате овладения профессиональными умениями и навыками; рассмотрены организационные аспекты учебного процесса в магистратуре.*

**Ключевые слова:** *магистр, преподаватель, компетенция, постдипломное обучение*

**Protsenko H.**

*Associate Professor of educational management and pedagogics at Mariupol State University, candidate of pedagogical sciences*

**TRAINING OF FUTURE LECTURER IN MAGISTRATES: FOREIGN PRACTICES**

---

*The article deals with the contents of Masters' professional training in higher educational establishments in Greece. The basic competencies which are formed with the students are determined as the result of mastering the professional skills. The organization of educational process in the magistrates is considered.*

**Key words:** *master, lecturer, competence, postgraduate training*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Інтеграційні процеси в освітянській галузі України зорієнтовані на підготовку фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства через новаторство у навчанні, вихованні та науково-методичній роботі. Передумовою досягнення цієї мети є забезпечення відповідної підготовки викладачів вищих навчальних закладів, які формуватимуть професійний світогляд майбутньої еліти суспільства. Важлива роль у цьому аспекті відводиться магістерським програмам, зміст яких оновлюється відповідно до сучасних тенденцій розвитку вищої освіти.

Урахування зарубіжного досвіду у цій сфері професійної освіти надасть можливість покращити якість професійної підготовки викладачів у вищих навчальних закладах України. Огляд розвитку програм підготовки викладачів у світовому контексті і детальний аналіз ситуації на сучасному етапі їх функціонування сприяли б вирішенню проблеми вдосконалення програм та технологій навчання майбутніх викладачів в умовах магістратури в Україні й адаптації їх до вимог світового освітнього простору.

Так, досвід Греції, де підготовка магістрів у сфері вищої освіти здійснюється більше тридцяти років і характеризується гнучкістю й ефективністю, надасть змогу більш свідомо підійти до розвитку та вдосконаленню вітчизняної магістерської підготовки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Дослідженню проблеми підготовки магістрів в зарубіжних країнах присвячені наукові роботи таких учених як: С. Вітвицька (теоретичні аспекти підготовки майбутніх магістрів); О. Пришляк (особливості реалізації магістерських програм із соціальної педагогіки в Німеччині); Я. Бельмаз (особливості педагогічної освіти майбутніх магістрів в Англії); В. Хоменко (досвід підготовки майбутніх менеджерів освіти у Франції). Однак досвід щодо впровадження магістерських програм з підготовки майбутніх викладачів у вищих

навчальних закладах Греції не знайшов втілення у теорії та практиці вищої освіти України.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета статті полягає у визначенні змісту професійної підготовки майбутніх магістрів-викладачів вищих навчальних закладів Греції.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Ураховуючи тенденції Болонського процесу, можна констатувати, що реформування системи вищої освіти в європейському просторі сприяло досягненню більшої відповідності й порівнянності кваліфікацій на європейському рівні. Основні інструменти європейської вищої освіти – Європейська кредитно-трансферна система, Додаток до диплома, Національні рамки кваліфікацій стали загальноприйнятими. Нова трициклова система (бакалавр – магістр – доктор філософії) активно запроваджується у вищих навчальних закладах Європи. Схема «бакалавр - магістр» стала своєрідним світовим стандартом, її прийняття сприятиме визнанню європейських циклів як у Європі, так і у світі, що є запорукою привабливості вищих навчальних закладів для студентів інших, не європейських країн.

В цих умовах стає принципово важливим формування в системі європейської освіти спеціалістів, які володіють глибокими фундаментальними та спеціальними знаннями й здатні працювати творчо і самостійно. Такими фахівцями виступають магістри, які зможуть забезпечити вирішення актуальних проблем сьогодення і стануть основою науково-технічного прогресу в цілому [3, с. 222].

Ступінь магістра – академічний ступінь, наданий особам, які мають завершене навчання, що характеризується майстерністю або спеціалізований огляд специфічної області знань або сфери професійної практики. У межах галузі, що вивчається, випускники повинні володіти ґрунтовними знаннями теоретичних і прикладних тем; навички максимального аналізу явищ та процесів, критичної оцінки; здатність вирішити складні проблеми і думати строго і незалежно, виконувати окремі види діяльності [1, с. 151].

Звернемося до європейського досвіду підготовки магістрів на прикладі Республіки Греція.

Підготовка магістрів в Греції спрямована на дотримання європейських вимог у галузі вищої освіти. З цією метою після підписання Грецією Болонської декларації в університетах країни було запроваджено три цикли навчання [6, с. 42–43]:

а) додипломне навчання (гр. *πρωτοχιακές σπουδές*) тривалістю від трьох до чотирьох років з отриманням диплома бакалавра;

б) постдипломні програми навчання (гр. μεταπτυχιακά προγράμματα εξειδίκευσης), за якими студенти навчаються протягом 1–2 років і отримують науковий ступінь магістра, що відповідає європейському ступеню «Master of Arts» [7, с. 18];

в) постдипломні програми для отримання наукового ступеня доктора наук (гр. διδακτορικό πρόγραμμα).

Основні положення реалізації програм постдипломного навчання у вищих закладах освіти Греції подано у законі № 3658 «Про постдипломне навчання» від 16 липня 2008 року. У ст.1 та ст. 3 цього закону наголошується на високому рівні автономності навчальних закладів у прийнятті рішень щодо визначення напрямів наукових досліджень, складання навчальних планів визначених програм, процедури відбору претендентів на навчання в магістратурі, кількості та змісту навчальних дисциплін, перевірки та оцінювання рівня знань студентів тощо [8]. Однак закон указує на те, що програми постдипломного навчання можуть організовуватися тільки відділеннями, які здійснюють підготовку бакалаврів.

Розглянемо більш детально підготовку магістрів в Греції на прикладі відділення англійської мови та філології філософського факультету Національного афінського університету імені І. Каподістрії [9].

Відділення англійської мови та філології пропонує студентам магістерські програми за такими спеціальностями: прикладна лінгвістика; переклад; лексикографія; література та культура. Мета цих програм полягає у тому, щоб поглибити фахові знання магістрів, навчити їх застосовувати набуті знання для вирішення проблемних науково-дослідних завдань у галузі лінгвістики та викладання іноземної мови, розвинути здатності критичного аналізу наукової літератури за допомогою сучасних методів дослідження, готуючи їх до майбутньої викладацької діяльності у галузі вищої освіти [5, с. 127].

Зарахування до магістратури здійснюється на конкурсній основі. При відборі претендентів на навчання враховуються: середній бал диплома бакалавра (не нижче ніж «добре»); оцінки диплома рівня «Бакалавр» з тих навчальних дисциплін, що відповідають тематиці обраної спеціалізації; успішний захист кваліфікаційної роботи (рівень «Бакалавр»); здійснення наукової діяльності, що відповідає тематиці обраної спеціальності; високий рівень знань англійської мови та знання інших мов; відвідування наукових семінарів, участь у наукових програмах; два рекомендаційних листа.

Кількість магістрів, які мають можливість навчатися на відділенні англійської мови та філології коливається від 12 до 15 осіб. Підготовка магістрів здійснюється для науково-педагогічної та науково-дослідної діяльності.

Отже, проаналізуємо навчальний план спеціальності «Прикладна лінгвістика». Навчання триває 4 семестри: протягом перших трьох семестрів викладаються теоретичні дисципліни, проводяться семінари та практичні заняття; четвертий семестр відводиться на підготовку дипломної роботи. Кожний семестр нараховує 12 тижнів.

Доцільно зауважити, що впродовж усього періоду навчання магістри мають набрати певну кількість дидактичних монад (кредитних одиниць), що відводяться на опанування тієї чи іншої дисципліни. Так, магістри, які отримують спеціальність «Прикладна лінгвістика» мають здобути 40 дидактичних монад для успішного завершення навчання в магістратурі. З них: 28 монад нараховуються за вивчення 7 обов'язкових дисциплін у перші три семестри та 12 монад за написання наукової роботи у четвертому семестрі. На кожну дисципліну відводиться 4 дидактичні монади. У разі необхідності проведення додаткових семінарів, лабораторних та практичних робіт координаційною радою програми постдипломного навчання приймається рішення щодо включення додаткових годин у навчальний план відповідної спеціальності [9].

Підготовка магістрів філології передбачає набуття студентами теоретичних знань за спеціальністю «Прикладна лінгвістика», вироблення практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення педагогічної та наукової діяльності. Зміст фахової підготовки визначається: 1) навчальними дисциплінами фахового (мовного) спрямування (організація лінгвістичного дослідження, сучасна лінгвістика, семінар з прикладної лінгвістики); 2) навчальними дисциплінами педагогічного циклу (теорія навчання іноземної мови, міжкультурна/міжмовна комунікація, оцінювання знань з іноземної мови, навчальні програми та дидактичний матеріал у викладанні англійської мови).

Фахова підготовка магістрів філології за вищевказаною спеціальністю заснована на загальноприйнятому в Європі компетентісному підході. Як зазначає І.В. Соколова цей підхід обґрунтовано на міжнародному рівні: він обговорювався на симпозіумі Ради Європи «Ключові компетенції для Європи», основні положення задекларовано в «Меморандумі з питань навчання впродовж життя», розробленому Європейською комісією. Результатом виконання проекту «Налагодження освітніх структур» став відбір 30 загальних (інструментальні, міжособистісні, системні) та 14 спеціальних компетенцій для бакалаврів та магістрів, що мають загальний характер щодо різних предметних галузей [4, с. 146].

Визначимо основні компетенції магістрів філології в Греції, що формуються та вдосконалюються протягом їх навчання. До них можна віднести такі: лінгвістична, міжкультурна, методична, дослідницька [2; 4].

Доречно зауважити, що формування визначених компетенцій здійснюється під час навчання на освітньо-кваліфікаційному рівні «Бакалавр». В магістратурі набуті знання та вміння вдосконалюються на вищому якісному рівні.

Лінгвістична компетенція – це знання системи мови та правил її функціонування в іншомовній комунікації [2, с. 6]. Удосконалення цієї компетенції здійснюється в процесі вивчення магістрами фахових дисциплін: сучасна лінгвістика, прикладна лінгвістика. Результатом опанування програм визначених дисциплін виступає:

- здатність використовувати знання лінгвістики в дослідницькій та викладацькій діяльності (знання граматичних структур англійської мови, її прагматичних, семантичних та синтаксичних особливостей);
- сформована компетентність у галузі теоретичної та прикладної лінгвістики (знання різних теоретичних підходів в лінгвістиці, теорії граматичних структур як методу наукового дослідження англійської мови; осмислення та розуміння механізму відтворення проблемних явищ англійської мови у порівнянні з новогрецькою (омонімія, багатозначність, інтерференція)).

Формування міжкультурної компетенції відбувається в процесі опанування змісту навчального курсу з міжкультурної/міжмовної комунікації. У студентів формуються вміння:

- встановлювати приналежність людини до тієї чи іншої раси, нації тощо;
- визначати проблеми міжмовної комунікації та причини їх виникнення (наприклад, відсутність лексичних або граматичних структур у мові);
- враховувати особливості міжкультурної комунікації при навчанні іноземної мови (англійської).

Навчальна дисципліна «Теорія навчання іноземної мови» знайомить магістрів з такими аспектами проблеми міжкультурної освіти як: відбір методів навчання іноземної мови; завдання комунікативної соціолінгвістики; важливість вивчення етнографії; роль першої іноземної мови при вивченні другої; феномен інтерференції; навчання іноземної мови з урахуванням соціальних та ідеологічних розбіжностей різних народів тощо [9].

До методичної компетенції входять знання та вміння, що дозволяють майбутньому викладачу ліцею, гімназії або вищого навчального закладу Греції правильно організувати навчальний процес з іноземної мови [2, с. 6]. Процес формування та вдосконалення у студентів методичної компетенції охоплює прослуховування лекційних курсів (наприклад, «Оцінювання знань з іноземної мови», «Навчальні програми та

дидактичний матеріал у викладанні англійської мови»), відвідування семінарських та практичних занять, написання кваліфікаційних робіт.

Слухаючи лекції, студенти ознайомлюються з методами оцінювання знань з іноземної мови на заняттях або іспитах та способами складання навчальних програм для викладання англійської мови як іноземної. На практичних заняттях вони оволодівають уміннями:

- впроваджувати нові наукові підходи в оцінюванні знань з іноземної мови на регіональному та міжнародному рівнях;
- проводити одноосібне або колективне дослідження щодо проблем оцінювання знань іноземної мови;
- розуміти та відтворювати в процесі дослідження науковий стиль мовлення;
- визначати особливості структури навчальних програм з іноземної мови;
- виявляти критерії аналізу навчальних програм та дидактичного матеріалу;
- складати навчальні плани, робочі програми з дисциплін та розробляти дидактичний матеріал.

Дослідницька компетенція формується під час вивчення курсу «Організація лінгвістичного дослідження» (перший семестр навчання), в результаті чого у магістрів удосконалюються вміння організовувати та проводити дослідження з лінгвістики, а саме: формулювати гіпотези, використовувати різноманітні методи дослідження та обробки інформації, визначати структуру письмової та усної презентації результатів дослідження, використовувати технічні засоби презентації досліджуваного матеріалу тощо.

У четвертому семестрі цю компетенцію студенти удосконалюють при роботі над науковим проектом за спеціальністю. Оцінювання роботи здійснюється за такими критеріями:

- наявність актуальності досліджуваної проблеми;
- обсяг у межах 15000 – 20000 слів;
- відповідність змісту роботи темі дослідження;
- чіткість та ясність викладення основних положень роботи;
- застосування аналітичного підходу у дослідженні означеної проблеми;
- бібліографічний показник, оформлений відповідно до міжнародних вимог [9].

Практична підготовка магістрів виступає складовою навчальних курсів за спеціальністю та безпосередньо пов'язана з підготовкою магістерської роботи з урахуванням фахового призначення студентів (магістр-дослідник, магістр-викладач).

Контроль над рівнем сформованості вказаних компетенцій магістрів філології здійснюється за допомогою письмових або усних презентацій результатів їх дослідницької роботи після завершення відповідного навчального курсу. Оцінювання проводиться на основі десятибальної шкали з мінімальним балом 6.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, зміст професійної підготовки магістрів філології спрямований на набуття знань і формування компетенцій, необхідних майбутнім викладачам у їх професійній діяльності. Зміст підготовки визначається з урахуванням функціонального призначення магістрів (магістр-дослідник, магістр-викладач), при цьому особливий акцент робиться на дослідницьку діяльність студентів.

До подальших напрямів дослідження можна віднести порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх викладачів у зарубіжних країнах та в Україні.

### Література

1. Мачинська Н.І. Теоретичні аспекти підготовки майбутніх магістрів у країнах Європейської співдружності / Н.І. Мачинська // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2012. – Вип.8 (Ч.1). – С. 148–155].
2. Ніколаєва С.Ю. Ступенева підготовка вчителя/викладача іноземної мови в університеті / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 1999. – № 2. – С. 3–8.
3. Сисоєва С.О. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С.О. Сисоєва, Н.Г. Батечко / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту, Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний університет біоресурсів і природокористування України. К.: ВД ЕКМО, 2011. – 344 с.
4. Соколова І.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: моногр. / МОН України. АПН України. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих; за ред. С. О. Сисоєвої. – Маріуполь; Дніпропетровськ: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.
5. Ηλιού Μ. Το θεσμικό πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών ή το γιοφύρι της άρτας / Μ. Ηλιού // Το πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις. – Αθήνα: Ίδρυμα Καραγιώργα, 1991. – Σ. 125–133.
6. Μακρίδης Γ. Προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές / Γ. Μακρίδης, Χ. Κάτσικας // Αντιτετράδια της εκπαίδευσης. – 2000. – № 57. – Σ. 41–45.
7. Χρονοπούλου Α. Μεταπτυχιακές Σπουδές: Επιβλέπων – σπουδαστής: σχέση ανεξαρτησίας ή υποτέλειας / Α.Χρονοπούλου // Σύγχρονη Εκπαίδευση. – 2006. – τ. 146. – Σ. 17–30.
8. Νόμος υπ' αριθμ. 3685 «Θεσμικό πλαίσιο για τις μεταπτυχιακές σπουδες» [Електронний ресурс]. Режим доступу: [www.alfavita.gr/egeklioi/eg87245.gif](http://www.alfavita.gr/egeklioi/eg87245.gif)
9. Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδων. Τμήμα αγγλικής γλώσσας και φιλολογίας [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.enl.uoa.gr/swf/indexloader.html](http://www.enl.uoa.gr/swf/indexloader.html)



*Резван О.*

*докторант Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології професійної підготовки Харківського національного автомобільно-дорожнього університету*

**УДК 378. 371**

## **РОЛЬ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ**

*У статті визначається актуальність формування професійної позиції майбутніх інженерів згідно актуалізації їхніх життєвих цінностей. Аналізуються концепти «життєва позиція», «професійна позиція», «цінності» з точки зору філософії, психології та педагогіки. Визначається необхідність актуалізації гуманістичних цінностей у процесі професійної підготовки інженерів. Зміст професійної позиції визначається через аналіз сутності життєвої позиції особистості, її активності, ставлення до суспільних норм та індивідуальних потреб та мотивів, які становлять світоглядну систему. Зосереджено увагу на основних гуманістичних цінностях інженерної професії, які є похідними від відповідальності за наслідки професійної діяльності. Визнається, що спеціаліст технічного профілю повинен бути суб'єктом культури, який морально усвідомлює наслідки технічного втручання у природу.*

**Ключові слова:** *життєва позиція, професійна позиція, цінності, інженери.*

*Резван О.*

*докторант Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессиональной подготовки Харьковского национального автомобильно-дорожного университета*

## **РОЛЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ**

*В статье определяется актуальность формирования профессиональной позиции будущих инженеров согласно актуализации их жизненных ценностей. Анализируются концепты «жизненная позиция», «профессиональная позиция», «ценности» с точки зрения философии, психологии и педагогики. Определяется необходимость актуализации гуманистических ценностей в процессе подготовки инженеров.*

**Ключевые слова:** *жизненная позиция, профессиональная позиция, ценности, инженеры.*

*Rezvan O.*

*a Doctorate of Kharkiv National Pedagogical University after H.S. Skovoroda  
an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the  
departments of pedagogics and psychology of trade education of the Kharkiv  
National Automobile and Highway University*

### **A ROLE OF THE VALUED ORIENTATIONS IS IN FORMING OF PROFESSIONAL POSITION OF FUTURE ENGINEERS**

*In the article actuality of forming of professional position of future engineers is determined in obedience to actualization of their vital values. Concepts are analysed "vital position", "professional position", "values" from the point of view of philosophy, psychology and pedagogics. The necessity of actualization of humanistic values is determined in the process of professional preparation of engineers.*

**Key words:** *vital position, professional position, values, engineers.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Процес ідеологічних і економічних перетворень, який продовжується у сучасній Україні більше 20-ти років, характеризується посиленням деструктивних тенденцій у свідомості молоді, дисбалансом її ціннісних орієнтацій, суперечностями прогресивного і консервативного у змісті освіти. Така ситуація у суспільстві призводить до частих виявлень деструктивної поведінки, нігілізму, відчуження як від стереотипів минулих поколінь, так і від традицій національної історії, культури. Згідно останніх наукових досліджень [3], сучасна молодь спрямована на досягнення цінностей матеріального плану, як то житло, подорожі, автомобіль, дорогий дизайн тощо. При цьому менша частина опитаних респондентів визначила засобом досягнення цих цінностей роботу за фахом, більшість виявила досить розмите уявлення про способи реалізації власних мрій, як то: отримання освіти взагалі, допомога рідних, вдалий шлюб тощо. Отже, вважаємо досить актуальною для сучасної української вищої освіти проблему формування у майбутніх фахівців усвідомлення зв'язку значущих життєвих цінностей із засобами їх досягнення, які є реально можливими у професійній реалізації особистості, набутті нею професійної позиції.

**Аналіз останніх публікацій.** У науковій літературі поняття життєва позиція визначається через усвідомлення особистих цінностей. Так, у дослідженні Н. Шемигон «ціннісні орієнтації» визначаються як система особистісно усвідомлених гуманістичних цінностей, що виступають орієнтирами соціальної і професійної активності особистості, визначаючи її життєву позицію [8]. Аналізуючи життєву перспективу та професійне самовизначення молоді, Є. Головаха досліджує взаємозв'язок життєвих цілей майбутніх фахівців з вибором професії. Виходячи з аналізу

зіставлення життєвих позицій «жити минулим», «жити майбутнім» та «жити сьогодні», автор доходить висновку, що саме у позиції «жити майбутнім» уособлюється позитивний соціально-культурний сенс розвитку особистості і суспільства. Людина має вміти не лише «заглядати у майбутнє», але й створювати його, визначаючи при цьому наслідки окремих особистих сучасних дій [1]. У роботі Л. Романюк визначається, що складовою ядра особистості студента поряд з цінностями, які є психологічною основою прийняття рішень про смисл життя, виступають ціннісні орієнтації, що вказують шляхи його реалізації [6]. Таким чином, вбачаємо чітку залежність особистісних цінностей з життєвою позицією людини, важливим компонентом якої вважаємо її професійний компонент.

**Метою статті** є визначення залежності формування професійної позиції особистості від активізації життєвих цінностей.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Розкриття сутності будь-якого поняття вимагає визначення його суттєвих ознак, властивостей, взаємозв'язків. Виявленню сутності поняття «позиція» сприяє його логіко-семантичний аналіз. З цією метою було вивчено й проаналізовано статті словників, енциклопедій. У словниках В. Даля та С. Ожегова поняття «позиція» визначається як багатозначне. У значенні «позиція особистості» це слово тлумачиться як «точка зору, ставлення до будь-якого питання, справи, визначальна щодо характеру дії, поведінки». Уперше термін «позиція особистості» було запропоновано А. Адлером, який розглядав позицію як головну рушійну силу і умову психічного та соціального розвитку людини.

Наукові підходи до розуміння цього концепту визначено у новітніх словниках. Так, «позиція» (від лат. *positio* – становище, розташування) визначається як стійка система відносин людини до певних аспектів дійсності, яка виявляється у відповідній поведінці та вчинках; [5, с. 392]; стійка *система відносин* людини до різних проявів оточуючої дійсності, людей та до самого себе [4, с. 115].

У філософському аспекті поняття «позиція особистості» вживають у значенні «точка зору», «переконання», що означає сталий якісний стан особистості, який відображує не лише усвідомлену установку діяти певним чином, а й самі дії. Соціальні науки пов'язують «позицію» з поняттям «соціальний статус людини», визначаючи при цьому два його види: той, що дається людині від народження, та досягнутий у результаті особистої діяльності та набутих соціальних зв'язків. Соціальний статус означає також позицію індивіда чи групи людей, визначену її співвіднесенням з пануючою системою цінностей, що має значення відповідного соціального

престижу [2, с. 690]. Крім того, у соціології «позиція» ототожнюється з «роллю» людини, визначаючи її функції у соціальних зв'язках.

У психології поняття «позиція» тісно пов'язане з поняттям «особистість» і розуміється як:

- ціннісне ставлення особистості до явищ дійсності (В. М'ясищев, С. Рубінштейн);
- складна система ставлень, серед яких головними є ставлення до суспільства та ідеології, до праці, до інших людей і до самого себе (Б. Анан'єв);
- рівень привласнення і застосування особистістю суспільних норм і правил поведінки, поступового набуття соціального досвіду та вмінь практичного використання набутого в реальній дійсності (О. Бодальов, І. Кон, Е. Кузьмін, Б. Паригін)
- спосіб самовизначення особистості у житті, узагальнений на основі її життєвих цінностей і відповідний основним потребам (К. Абульханова-Славська).

Узагальнюючи наукові здобутки психологів, можна стверджувати, що особистісна позиція формується через освоєння людиною відповідного типу стосунків через їх осмислення, оцінювання, і, нарешті, формування на цій основі ставлення до навколишньої дійсності й до самої себе у цій реальності.

Достатньо широко категорія «позиція» представлена у педагогічних дослідженнях. Так, «позиція особистості» визначається як:

- цілісний спосіб життєдіяльності;
- ознака гармонійно розвиненої особистості;
- стійка тенденція внутрішньо зумовленої поведінки;
- сукупність суспільно спрямованої діяльності та ціннісних ставлень до дійсності [2, с. 690].

О Руденко виділяє такі напрями дослідження категорії «позиція» у психолого-педагогічних доробках сучасних учених:

- змістовний – система знань, переконань, поглядів людини, її цінності, настанови, мотиви тощо;
- поведінський – система дій і вчинків людини, способів відстоювання і реалізації своєї позиції;
- структурно-функціональний – через склад і функції позиції залежно від особливостей і можливостей її прояву;
- процесний – через систему засобів щодо ставлення і формування позиції людини [7].

Отже, узагальнюючи наукові доробки щодо концепту «життєва позиція», зазначаємо, що особистісна позиція людини є внутрішньою

установкою щодо певної лінії поведінки, яка характеризується усвідомленням суб'єктивних життєвих цінностей. Життєва позиція окремої людини складається з низки ставлень до явищ та об'єктів дійсності, які характеризуються як суб'єктивізмом, так і нормативністю, прийнятою у відповідній культурі. Реалізація життєвої позиції відбувається у різних аспектах діяльності людини, найбільш вагомим з яких є професійна діяльність, яка дозволяє особистості як реалізувати свій фаховий потенціал, так і забезпечує матеріальну можливість задовольняти всі інші життєві потреби: у культурному, фізичному та інтелектуальному розвитку, матеріальних благах тощо.

Чітка соціальна і професійна позиція є однією з найважливіших вимог до фахівця, оскільки саме у цих позиціях він виражає себе як суб'єкт діяльності. Позиція виявляється у системі інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних ставлень фахівця до світу, професійної дійсності і професійної діяльності зокрема. Вона визначається вимогами, очікуваннями і можливостями, які ставить і надає фахівцеві суспільство, а також – внутрішніми особистісними джерелами активності – нахилами, переживаннями, професійними мотивами і цілями, ціннісними орієнтаціями, світоглядом, ідеалами.

Професійна позиція – це, перш за все, ставлення фахівця до своєї місії у професійному середовищі і у житті взагалі.

Узагальнюючи вище викладені положення щодо професійної позиції особистості, основними з них стосовно фахівців інженерної галузі вважаємо наступні:

- професійна позиція інженера є проекцією його особистісної позиції, формується у процесі діяльності фахівця;
- джерелом формування професійної позиції є світогляд особистості, набуті знання та уміння, система мотивів і життєвих цінностей, рефлексивні уміння;
- професійна позиція є тією професійно-особистісною характеристикою, що відображає ціннісні ставлення інженера до професійної діяльності та її результатів; учасників професійної діяльності і до себе й забезпечує умови для реалізації професійно-рольових функцій під час розв'язування фахових задач.
- професійна позиція, будучи стійкою, усвідомленою сукупністю ставлень фахівця до обраної професії, способом самовизначення, прийняття та реалізації ним професійно-діяльнісної і особистісної концепції, включає когнітивно-діяльнісний, мотиваційно-ціннісний і рефлексивний аспекти, що проявляються через діяльність;
- професійна позиція визначає рівень активності фахівця, стимулює високу продуктивність професійної діяльності;

- професійна позиція – відносно стабільне утворення, проте воно може і повинно розвиватись і самозмінюватись з часом під впливом нового досвіду, навчання, саморозвитку, а також спеціальних коригувальних впливів.

У виявленні професійної позиції особистості, як і життєвої позиції взагалі, визначну роль відіграють професійні цінності. Цінності надають сенсу діяльності, визначають образ професійної кар'єри. Зокрема професійні цінності можуть бути прийнятими студентами як модель наслідування поведінки, образу життя педагогів, фахівців, які мають визнання у професії. Таким чином перед педагогами постає відповідальне завдання – не лише спрямовувати студентів на набуття ними певних професійних та загальнолюдських цінностей, але й самим бути їх носієм, уособлювати приклад позитивної життєвої позиції фахівця та громадянина.

Тобто спрямованість продуктивної активності студента істотним чином може визначатись тим, наскільки педагоги виступають у якості носія тих аспектів культури, професії та життя в цілому, які можуть стати суб'єктно представленими цінностями для суб'єктів навчання. Таким чином, перед педагогами постає завдання – бути уособленням носія фахового іміджу, що сприятиме ідентифікації студентів у професії.

Особливо важливого значення для формування професійної позиції інженерів набувають моральні цінності, що пов'язані з відповідальністю за наслідки професійної діяльності.

Формуванню цінностей соціальної та морально-етичної відповідальності інженера перед суспільством за результати своєї діяльності сприяє залучення студентів до створення «Морального кодексу інженера», який є результатом регулярних обговорень на практичних заняттях необхідності планувати наукову діяльність та відтворювати реальні інженерно-технічні проекти. При цьому студенти доходять висновку, що сучасний інженер під час виконання своїх професійних обов'язків має:

- вважати першочерговими безпеку, здоров'я та благополуччя людей;
- діяти лише у межах своєї компетенції;
- під час висловлення публічних заяв бути об'єктивним і правдивим;
- добросовісно діяти в інтересах кожного свого клієнта або роботодавця;
- не робити дій, здатних увести людей в оману, не давати порожніх обіцянок;
- діяти відповідально, етично і законно, зберігаючи честь, репутацію та повноцінність своєї професії;

- брати відповідальність за побічні ефекти своїх винаходів або діяльності, які можуть нашкодити здоров'ю пересічної людини.

Оскільки діяльність інженера пов'язана зі змінами у навколишньому просторі (створення архітектурних конструкцій, мереж тепло та енергопостачання, мостів та споруд тощо), важливим вважали формування у студентів відповідальності за особистий внесок у втручання у екологічні природні системи.

Формування професійної позиції згідно активізації відповідних цінностей є запорука точного й повного, свідомого виконання трудових обов'язків, дотримання трудової, технологічної дисципліни, знання технічних норм як виду правових, стандартів, правил безпеки, що важливо при проектуванні, виробленні, випробуванні, запуску, експлуатації різної складності технологій (машини, верстати, станції, мости, будівлі тощо) як для фахівця, так і для безпеки громадян, які користуються, використовують цю техніку. При цьому принципово важливою цінністю визначаємо здоров'я людей як фактор, який дозволяє виробляти, використовувати, споживати продукти технічної діяльності, а тому необхідно наповнити новим змістом таке моральне та правове поняття як «міра відповідальності», з якою людина технічної праці має підходити до всього, що її оточує. Досвід свідчить, що наслідки технічних нововведень можуть виходити далеко за межі суто технічної сфери, тому спеціаліст технічного профілю повинен бути перш за все суб'єктом культури, який здатний із позиції культури усвідомити й морально оцінити загальнолюдські наслідки тих чи інших змін у сфері техніки, відтак, завдання вищої технічної школи полягає не тільки в підготовці спеціаліста, а й культурної особистості, адже безкультурний спеціаліст – це аморальний спеціаліст, який небезпечний не тільки для окремої спільноти, а й для всього людства.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже результатом аналізу підходів до визначення професійної позиції інженера з точки зору активізації цінностей доходимо висновку, що ефективна професійна діяльність вимагає від людини сформованості у неї певних життєвих цінностей – орієнтирів, на основі яких людина обирає, засвоює та виконує свою професійну діяльність. Вони характеризуються ступенем домінування, ступенем свідомості та ступенем мінливості. Професійна позиція особистості характеризується активними для неї цінностями, які стають усвідомленими і регулюють її професійну діяльність.

**Література**

1. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – К. : Наукова думка, 1988. – 143 с.
2. Енциклопедія освіти / за ред. В.Г. Кременя. К. : Юніком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Кавалеров А.А. Цінність у соціокультурній трансформації : монографія / А.А. Кавалеров. – Одеса : Астропринт, 2001. – 224 с.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
5. Новейший психологический словарь / под. ред. В.Б. Шапаря. – 4-е изд. – Ростов н/Д. : Феникс, 2009. – 806 с.
6. Романюк Л.В. Ціннісні орієнтації студентів: сутність, структура і психологічні механізми розвитку / Л.В. Романюк. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2004. – 188 с.
7. Руденко О.С. Профессиональная позиция преподавателя вуза как условие обеспечения качества его деятельности в образовательном процессе: дис... канд. пед. наук : 13.00.08/ Руденко Ольга Семеновна. – СПб., 2006. – 184 с.
8. Шемігон Наталя Юріївна. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.Ю. Шемігон. Харків, 2008. – 21 с.

**Сілін Є.**

*кандидат фізико-математичних наук, старший викладач кафедри математики Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»*

**УДК 378.016:517.2****ЗАСТОСУВАННЯ ГРАФІЧНИХ ЗАДАЧ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ТЕМИ «ДИФЕРЕНЦІЙНЕ ЧИСЛЕННЯ»**

*У статті показано роль і місце наочності в процесі вивчення студентами диференційного числення функції однієї змінної. Розкриваються можливості завдань наочного типу в розвитку візуального мислення студентів, переносу акценту з ілюстративної функції наочності на її пізнавальну функцію.*

**Ключові слова:** *наочність, графічні моделі, графік функції, графічні задачі, похідна функції.*

**Силин Е.**

*кандидат физико-математических наук, старший преподаватель кафедры математики Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»*

**ПРИМЕНЕНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕМЫ «ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЕ ИСЧИСЛЕНИЕ»**



*В статье показаны роль и место наглядности в процессе изучения студентами дифференциального исчисления функции одной переменной. Раскрываются возможности задач наглядного типа в развитии визуального мышления студентов, переноса акцента с иллюстративной функции наглядности на ее познавательную функцию.*

**Ключевые слова:** *наглядность, графические модели, график функции, графические задачи, производная функции.*

**Silin E.**

*Candidate of physico-mathematical Sciences Senior Lecturer, Department of Mathematics State Higher Educational Institution "DONBASS STATE TEACHER'S TRAINING UNIVERSITY"*

### **USE OF GRAPHICS PROBLEMS DURING TRAINING TOPICS "DIFFERENTIAL CALCULUS"**

*The article shows the role and place of visualization in the study of differential calculus of functions of one variable. The possibilities of visual tasks such as the development of visual thinking students transferring emphasis from illustrative function of visibility in its cognitive function.*

**Keywords:** *visual and graphical models, graph of functions, graphics problem, derivative of function.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими практичними завданнями.** Процеси, що відбуваються на сучасному етапі у всіх сферах життя суспільства, висувають нові вимоги до професійних якостей фахівців. На перше місце висуваються самостійність, творчість, заповзятливість, активність. Традиційна система освіти не в змозі вирішити проблему формування зазначених особистісних якостей чи робить це недостатньо якісно. Тому природним чином постає проблема пошуку нових форм, методів і засобів навчання з метою більш ефективної організації навчально-пізнавальної діяльності осіб, що навчаються, у тому числі й студентів вищих навчальних закладів.

Практика показує, що рівень знань природничих наук багато в чому визначається математичною підготовкою студентів. Саме математика є логічною основою, мовою природознавства, яке є ядром для фахівців.

Під час вивчення математики, зокрема математичного аналізу, визначальну роль відіграє наочність. Адже саме наочне навчання сприяє реалізації принципів науковості та доступності, забезпечує успішність формування понять, підтримує в студентах інтерес до предмета, розвиває математичну культуру, математичну мову, логічне мислення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій...** Проблемою наочності та візуалізації процесу навчання в теорії й методиці навчання математики займалися М.І. Башмаков, В.М. Березин, В.Г. Болтянський, М.Б. Волович, В.А. Далінгер, В.І. Євдокимов, Н.М. Єжова, Д.Д. Єфремова, Н.В. Іванчук,

---

О.О. Князева, Н.С. Малецька, Н.О. Резник, П.Г. Сат'янов, Є.І. Смірнов, Л.М. Фрідман та інші.

В своїх працях вчені наголошують на необхідності посилення ролі наочності в процесі вивчення математики.

Суть процесу навчання за допомогою наочності складається у формуванні вузлових, опорних якостей об'єкта сприйняття. Велика увага приділяється засобам наочності: малюнку, графіку, схемі, таблиці, освітне значення яких досить велике та відповідає сучасним вимогам до процесу навчання [1].

Забезпечення доступності курсу математичного аналізу, подолання формалізму в знаннях студентів можуть бути досягнуті насамперед шляхом керування навчально-пізнавальної діяльності студентів наочними, графічними моделями. Водночас для більшості підручників і навчальних посібників характерна тенденція переваги пояснювальної ролі наочності над її оперативною, функціональною стороною [2 – 4].

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Відновлення правильного співвідношення між теорією та практикою — одна з актуальних проблем навчання математичному аналізу. Важлива роль у навчанні цього предмета належить задачам. Проте, уміння розв'язувати задачі залежить не лише від кількості розв'язуваних задач, але й від методики навчання розв'язанню задач, від того, які задачі розв'язуються та яким чином. Саме активне оперування графічними моделями та наочними образами об'єктів і явищ математичного аналізу в процесі розв'язання задач необхідно для ефективної реалізації можливостей геометричної мови у здоланні формалізму, підвищенні рівня знань, розвитку належної інтуїції студентів, усвідомленні понять і фактів математичного аналізу. Це підтверджується відомими положеннями педагогіки та психології щодо діяльного підходу до процесу формування мислення та здібностей студентів.

На даний момент задачі, що припускають роботу з наочними образами, застосовуються в навчанні диференційному численню лише епізодично й односторонньо, зводяться загалом до побудови графіків аналітично заданих функцій. Задач якісного характеру, та таких, що вимагають оперування геометричною інтерпретацією похідної, другої похідної й інших понять диференційного числення, в діючих вузівських підручниках практично немає.

Усі ці чинники зумовлюють актуальність проблеми дослідження, що полягає в подоланні протиріччя між можливістю ефективного викладання теми «Диференційне числення» засобами наочності та невідповідності цієї мети засобам, які використовуються в традиційному процесі навчання.

Мета дослідження полягає у підвищенні ефективності навчання студентів за темою: «Диференційне числення» в курсі математичного

аналізу (вищої математики), що включає усвідомлене та міцне засвоєння навчального матеріалу, розвиток візуального мислення студентів за допомогою наочності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Одним із шляхів досягнення поставленої мети є розв'язання студентами графічних задач, умови яких є певним чином «зворотними» до класичних задач дослідження функцій і побудови їх графіків на основі проведених аналітичних викладок. В таких «зворотних» задачах за умовою завдання є відомим графік досліджуваної функції, необхідно правильно інтерпретувати його та зобразити схематично графік похідної заданої функції, графік похідної другого порядку тієї ж функції. Аналогічними є задачі, в яких за відомим графіком похідної певної функції необхідно відновити графік цієї функції.

Робота над такими задачами дозволить студентам наочно побачити зв'язок між функцією та її похідною, відійти від формального розуміння означення похідної функції як границі відношення приросту функції до приросту аргументу (за умови, що останній прямує до нуля). Не менш важливим є розуміння того, як певні особливості тієї чи іншої функції, виявлені аналітичним шляхом, впливають на поведінку графіку функції в околі таких особливих точок, яким чином це впливає на існування (чи неіснування) похідної функції в особливій точці.

**Приклад** [5, С. 183]. На рисунку 1 зображено графік функції  $f(x)$ . Зобразити схематично графік її похідної.

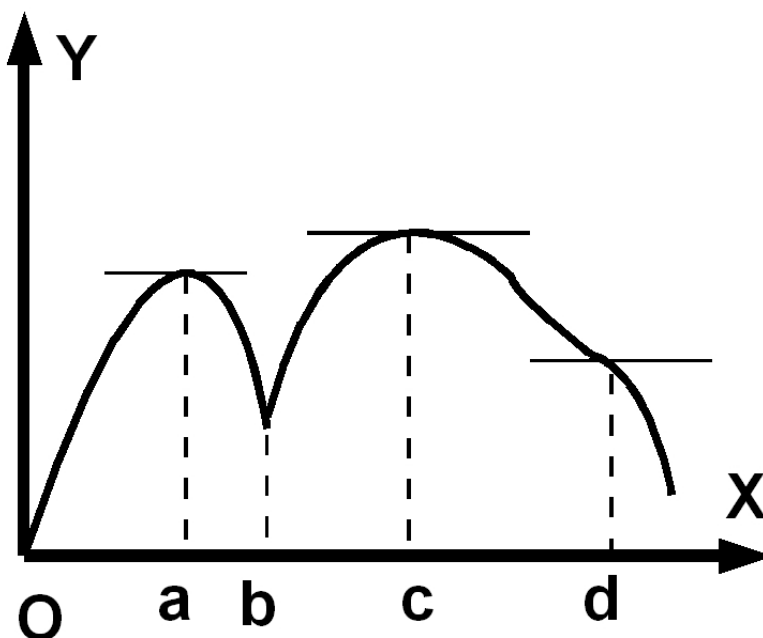


Рис. 1 — Графік функції  $y = f(x)$ .

**Розв'язання.** На відрізку  $[0, a]$  функція зростає. Тому її похідна на цьому відрізку додатна. При цьому, оскільки графік функції обернений опуклістю вниз, то похідна при  $0 \leq x \leq a$  спадає від значення  $f'(0)$  до нуля.

Оскільки дотична до графіка функції при  $x = 0$  утворює кут  $\alpha \approx \frac{\pi}{4}$  з віссю

абсцис, то  $f'(0) \approx \operatorname{tg} \frac{\pi}{4} = 1$ . На проміжку  $(a, b)$  функція спадає, а тому її похідна від'ємна. При цьому в точці  $x = b$  похідна не існує, а  $\lim_{x \rightarrow b-0} f'(x) = -\infty$ . Тому для  $x = b$  графік функції  $y = f'(x)$  має вертикальну асимптоту. Якщо  $x \rightarrow b+0$ , то  $\lim_{x \rightarrow b+0} f'(x) = +\infty$ . На проміжку  $(b, c)$  похідна спадає від  $+\infty$  до нуля. Похідна додатна на цьому проміжку, оскільки функція  $f(x)$  зростає при  $b < x < c$ . На проміжку  $(c, d)$  похідна від'ємна, оскільки на цьому проміжку функція  $f(x)$  спадає. Точкою мінімуму є точка  $x = d$ , яка відповідає точці перегину графіка функції  $f(x)$ . Схематичний графік похідної функції  $f'(x)$  зображено на рисунку 2.

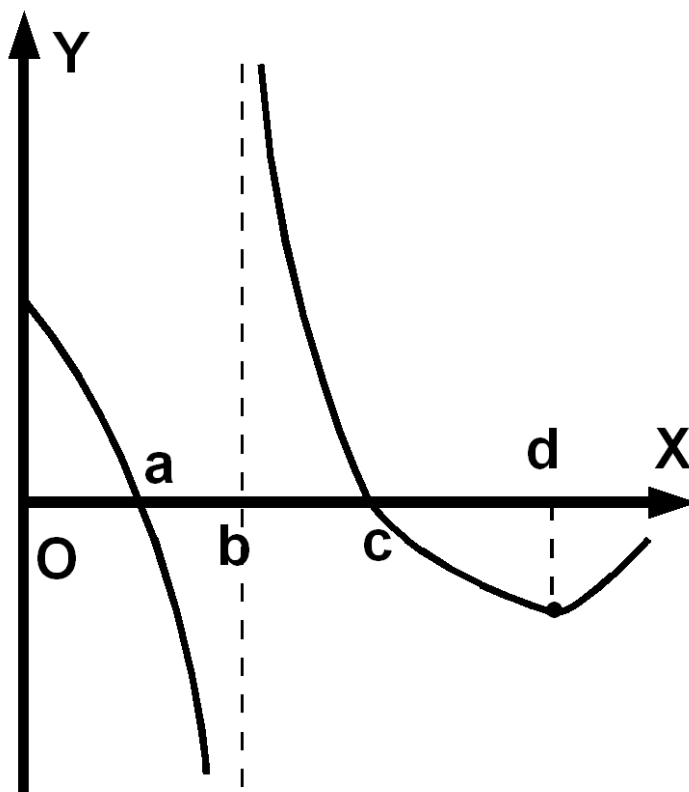


Рис. 2 — Графік функції  $y = f'(x)$ .

**Висновки.** Таким чином, використання засобів наочності, задач наочного змісту дозволяє ефективно управляти навчально-пізнавальною діяльністю, що сприяє запобіганню формалізму в знаннях, формуванню повноцінних образів досліджуваних понять математичного аналізу, підвищенню значущості математики для майбутньої професії. Задачі графічного змісту можуть бути успішно використані в практичній діяльності викладачів математики у ВНЗ.

### *Література*

1. Щукина Н.В. Применение визуальных образов при решении задач математического анализа /Н.В. Щукина // Человек и общество: на рубеже тысячелетий: Международный сборник научных трудов / Под общ. ред. проф. О.И. Кирикова. — Вып. 25. — Воронеж: Изд-во Воронежского госпедуниверситета, 2004. — С. 368—373.
2. Давыдов Н.А. Сборник задач по математическому анализу / Н.А. Давыдов, П.П. Коровкин, В. Н. Никольский. — М.: Просвещение, 1973. — 368 с.
3. Демидович Б.П. Сборник задач и упражнений по математическому анализу / Б.П. Демидович. — М.: Наука, 1977. — 527 с.
4. Математический анализ в примерах и задачах Ч 1 / [Ляшко И.И., Боярчук А.К., Гай Н.Г., Головач Г.П.] — К.: Вышш. шк., 1977. — 672 с.
5. Задачник по курсу математического анализа. Ч.1 / [Н.Я. Виленкин, К.А. Бохан, И.А. Марон и др.]; под ред. Н.Я. Виленкина. — М.: Просвещение, 1971. — 350 с.

### *Спічка А.*

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загального, германського та слов'янського мовознавства, завідувач кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаського державного педагогічного університету»*

**УДК 378. 016: 811. 112. 2**

## **ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

*У статті розглядається використання діалогу-обговорення, дискусії під час формування у майбутніх вчителів іноземної мови професійно орієнтованого діалогічного мовлення. Наведено приклади вправ до фахових текстів з німецької мови як другої іноземної. Їхнє виконання студентами спрямовано на вирішення проблемних ситуацій у начальній-виховній роботі студентів з учнями старших класів.*

**Ключові слова:** *професійно орієнтоване діалогічне мовлення, діалог-обговорення, дискусія, професійно орієнтований текст, проблемні ситуації*

**Спичка А.**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры общего германского и славянского языкознания, завкафедры иностранных языков ГВУЗ «Донбасского государственного педагогического университета»*

**СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО  
ОРИЕНТИРОВАННОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ГОВОРЕНИЯ У  
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

*В статье рассматривается важность использования диалого-обсуждения, дискуссии в процессе формирования у будущих учителей иностранных языков профессионально ориентированного диалогического говорения. Приводятся примеры разработанных заданий к немецкоязычным педагогическим текстам. Их выполнение студентами направлено на решение проблемных ситуаций в учебно-воспитательной работе с учащимися старших классов.*

**Ключевые слова:** профессионально ориентированное говорение, диалог-обсуждение, дискуссия, проблемные ситуации.

**Spichka A.**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General, Germanic and Slavic Linguistics, Head of the Department of Foreign Languages of Donbas State Pedagogical University*

**WAYS OF FORMATION THE PROFESSIONALLY ORIENTED  
DIALOGUE SPEAKING SKILLS OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE  
TEACHERS**

*The importance of using the dialogue-discussion in the process of formation the professionally oriented dialogue speaking skills of future foreign language teachers is considered in the article. Some examples of tasks for teaching texts in german language are given. Carrying out of the tasks by the students is directed to the solution of the problem situations in the educational work with senior pupils.*

**Key words:** professionally oriented dialogue speaking skills, dialogue-discussion, problem situation.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** У сучасних умовах викладання іноземних мов в Україні все більш значущим набуває потреба у формуванні мовленнєвої компетенції, зокрема компетенції професійно орієнтованого діалогічного мовлення. Ця потреба пов'язана зі станом розширених міжнародних зв'язків України у різноманітних сферах життєдіяльності, зокрема в інноваційних процесах навчання іноземних мов у кожному закладі освіти. «Інноваційне оновлення освітніх процесів можливе за умов творчої діяльності педагогічних працівників, внаслідок якої може

з'явитися й новий зміст навчання, й нові його форми та технології» [2, с.51]. В таких умовах значно підвищується статус іноземних мов.

Володіння умінням діалогічного мовлення майбутнім вчителем іноземної мови дає можливість створювати власну соціальну та культурну ідентичність шляхом зіставлення й усвідомлення культури носіїв мов що вивчаються та власної національної культури. Якщо майбутній фахівець іноземної мови володіє умінням та навичками діалогічного спілкування, тоді він буде здатним навчити своїх учнів усній іншомовній комунікації. Тому сьогодні процес формування професійно орієнтованого діалогічного мовлення у майбутніх вчителів іноземних мов є дуже **актуальним**.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Питання формування професійно орієнтованої компетенції діалогічного мовлення у майбутніх вчителів іноземних мов були й залишаються предметом багатьох досліджень видатних науковців, методистів як вітчизняних так і зарубіжних. До них слід віднести українських С.Ю. Ніколаєву, І. Самойлюкевич, В.В. Черниш, російських вчених І.Л. Бім, Н.Д. Гальскову, Н.В. Єлухіну, німецьких дослідників N. Becker, J. Braunert, K.H. Einfeld, англійських вчених S. Thornbury, Bentley T. та багато інших. У дослідженнях вищезазначених вчених розглядається системно логічний підхід щодо навчання різних видів мовленнєвої діяльності, зокрема й професійно орієнтованого діалогічного мовлення. Діалогічне мовлення базується на різних видах діалогів, саме на мікродіалозі, який спрямовано на обмін інформацією, діалог-розпитування у формі інтерв'ю. С.Ю. Ніколаєва виокремлює типи діалогів відповідно до їхніх функціональних особливостей: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін думками, діалог-обговорення (дискусія) [1, с.142]. В роботах вищезазначених вчених досліджуються різноманітні механізми формування готовності майбутніх вчителів іноземних мов до професійно орієнтованого діалогічного спілкування.

**Формування цілей статті (постановка завдання).** Процес підготовки до орієнтованого діалогічного мовлення студентів – майбутніх вчителів іноземних мов є тривалим і багатоплановим процесом. Він базується на чітких цільових установках, змісту дисципліни, конкретному дидактико-методичному забезпеченню, позитивній мотивації студентів щодо здійснення професійно орієнтованого діалогічного спілкування. Тому **метою** цієї статті є розробка професійно спрямованих текстів німецькою мовою як другою іноземною для студентів п'ятого курсу відділення іноземних мов. Зміст текстів спрямовано на підготовку

студентів до проходження виробничої педагогічної практики і на їх основі на формування професійно орієнтованого діалогічного мовлення.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Фахові німецькомовні тексти, які пропонуються студентам для опрацювання, характеризуються змістовністю, проблемністю та відповідають навчальному модулю „Massenmedien im Leben der Jugendlichen: Vorteile und Nachteile“ («Засоби масової інформації у житті молоді: переваги і недоліки»). Складено також змістовий модуль „Pädagogische Möglichkeiten der Massenmedien,“ («Освітні можливості засобів масової інформації»). У текстах розглядаються різні види засобів масової інформації: радіо, телебачення, читання преси, комп'ютерні технології, Інтернет ресурси. Після опанування змісту прочитаних фахових німецькомовних текстів, тематичної лексики студентам пропонується виконання розроблених вправ щодо змісту текстів. Вправи спрямовані на подальший розвиток мовної компетенції, оптимізацію процесу навчання, на вирішення проблемності змістової сторони навчальних професійно орієнтованих текстів.

Важливим складовим компонентом професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови є комунікативний компонент. Тому друга група вправ до фахових німецькомовних текстів спрямована на створення проблемних ситуацій спілкування що є цілеспрямованим, організованим поєднанням умов, за яких забезпечується можливість досягти креативних результатів у діалогічному мовленні як однієї окремо взятої особистості, так і колективу в цілому що беруть участь у проведенні діалогу-обговорення або дискусії. Так, проблемна ситуація спрямована на обговорення негативного впливу засобів масової інформації (деякі програми телебачення, Інтернет) на розвиток молоді. Група студентів, які беруть участь в обговоренні цієї проблеми, складається з двох частин, а саме група вчителів і група батьків. З метою досягнення більшої ефективності, вмотивованості під час проведення діалогу-дискусії студентам пропонується використання клішірованих висловлювань. Наприклад: Diskutieren Sie: Ich bin anderer Meinung. Ich bin der Meinung, dass... Dieser Meinung bin ich auch. Ich glaube auch, dass... Da stimme ich zu. Da stimme ich nicht zu.

**Висновки даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, використання діалогу-обговорення (дискусії) з метою формування професійно орієнтованого спілкування у майбутніх вчителів іноземних мов дає можливість звертати більше уваги на наявність адекватності міжособистісного сприйняття та взаємодії, уміння запобігати та розв'язувати конфлікти, надавати учням та їх батькам корисні поради щодо переваг та недоліків деяких засобів масової інформації. Учасники діалогу-дискусії мають також можливість вносити корективи у



висловлювання співрозмовників, висловлювати та захищати своє власне ставлення до розглянутої проблеми. Професійно орієнтоване діалогічне мовлення спрямовано на розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов. Перспективою подальшого розгляду питання щодо формування професійно орієнтованого діалогічного мовлення є використання аудіовізуальної наочності та розробка відповідних вправ.

### *Література*

1. Николаева С.Ю. Основы современной методики преподавания иностранных языков (схемы и таблицы): Учебный пособие / София Юриевна Николаева. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.
2. Самойлюкевич І. Шляхи формування інтеркультурного досвіду в процесі професійної підготовки вчителів іноземних мов: європейський вибір / І. Самойлюкевич // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2008. - № 1. – С. 51-55
3. Becker Norbert Dialog Beruf 1 / N. Becker, J Braunert, K.H. Einfeld. – Ismaning: Max Hueber Verlag, 2000. – 160 S.
4. Beer Ulrich Geheime Miterzieher der Jugend / Ulrich Beer. – Tübingen: Katzmann Verlag, 1975. – 129 S.

### *Лосік В.*

*викладач кафедри фізичного виховання Донбаської державної машинобудівної академії*

### *Соломко Н.*

*викладач кафедри фізичного виховання Донбаської державної машинобудівної академії*

### *Тимошенко В.*

*викладач кафедри фізичного виховання Донбаської державної машинобудівної академії*

**УДК 378.172**

## **ВПРОВАДЖЕННЯ СПОРТИВНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У МАШИНОБУДІВНОМУ ВНЗ**

*В статті розглядається новий підхід до організації фізичного виховання студентів, який найповніше відповідає сучасним освітньо-виховним технологіям. Встановлено, що існуючі проблеми фізичного виховання студентської молоді можна подолати шляхом впровадження спортивно-орієнтованої форми організації занять з урахуванням особливостей особистості студентів.*

***Ключові слова:** фізичне виховання, фізична підготованість, студенти, спортивно-орієнтовані технології, освітній простір ВНЗ.*

**Лосик В.**

*преподаватель кафедры физического воспитания Донбасской государственной машиностроительной академии*

**Соломко Н.**

*преподаватель кафедры физического воспитания Донбасской государственной машиностроительной академии*

**Тимошенко В.**

*преподаватель кафедры физического воспитания Донбасской государственной машиностроительной академии*

### **ВНЕДРЕНИЕ СПОРТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОМ ВУЗЕ**

*В статье рассматривается новый подход к организации физического воспитания студентов, который наиболее отвечает современным образовательно-воспитательным технологиям. Установлено, что существующие проблемы физического воспитания студентом можно преодолеть путем внедрения спортивно ориентированной формы организации занятий с учетом особенностей личности студентов.*

**Ключевые слова:** *физическое воспитание, физическая подготовленность, студенты, спортивно-ориентированные технологии, образовательное пространство вуза.*

**Losik V.**

*the teacher of the chair of physical education of the Donbas State Machinebuilding Academy*

**Solomko N.**

*the teacher of the chair of physical education of the Donbas State Machinebuilding Academy*

**Timoshenko V.**

*the teacher of the chair of physical education of the Donbas State Machinebuilding Academy*

### **IMPLEMENTATION OF SPORT-ORIENTED TECHNOLOGIES INTO THE CLASSES OF PHYSICAL EDUCATION IN THE MACHINEBUILDING UNIVERSITY**

*At the article discusses a new approach to physical education of students which responsible the most modern educational technology. It is set that the existent problems of physical education a student can be overcome by introduction of the sporting oriented form of organization of employments on the free choice of type of sport.*

**Key words:** *physical education, physical readiness, students, sport-oriented technologies, educational area of the university.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Розвиток освіти в сучасній Україні передбачає оновлення її змісту, принципів організації, ефективне використання нових освітньо-виховних технологій, які відповідали б кращим світовим зразкам. Однією з першочергових наукових проблем є опрацювання методології і теорії змісту освіти на всіх її ступенях і рівнях, створення державних освітніх стандартів та науково-методичного забезпечення їх реалізації. Одним із найбільш гострих залишається питання оптимізації навчального процесу по фізичному вихованню студентів.

Недостатня увага до фізичного виховання в родині, в середніх загальноосвітніх, професійних навчально-виховних і вищих навчальних закладах веде до зниження біологічної потреби дітей, підлітків і студентської молоді в руховій активності. Унаслідок цього зростає відсоток дітей і підлітків, які мають відхилення у фізичному розвитку та стані здоров'я.

Тому, одним з головних завдань викладача кафедри фізичного виховання у машинобудівному ВНЗ є залучення студентів до систематичних занять фізичними вправами, спортом, формування у студентів потреби до фізичного розвитку та вдосконаленню для забезпечення високого рівня здоров'я та професійного довголіття.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена стаття.** Багато науковців вважають, що ситуація зі станом здоров'я студентської молоді та фізичної підготованості студентів не фізкультурних ВНЗ є критичною. У дослідженнях Л. Андрющенка, А. Драчука, Ю. Яковенка та інших вчених встановлено тісний взаємозв'язок між здоров'ям, фізичною підготовленістю студентської молоді та організацією фізичного виховання у ВНЗ.

И. Щербаківа, І. Салатенко, Р. Сіренко, Д. Бойко, С. Репневський, Л. Барібіна відмічають, що діюча у теперішній час організація фізичного виховання у ВНЗ недостатньо ефективна для підвищення рівня фізичної підготовленості, здоров'я, працездатності студентів та залучення їх до систематичних занять фізичними вправами та спортом. На їхню думку вирішення зазначених проблем є впровадження спортивно-орієнтованої форми організації фізичного виховання урахуванням вільного вибору студентами виду спорту та особистості студентів.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою даної статті є визначення впливу впровадження спортивно-орієнтованих технологій в процес занять з фізичного виховання на рівень фізичної підготованості студентів машинобудівного ВНЗ. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні завдання:

- На основі аналізу науково-методичної літератури розкрити сутність, структуру й фактори оптимізації навчального процесу по фізичному вихованню студентів.

- Визначити причини недостатнього рівня здоров'я та фізичної підготовленості студентів.

- Встановити шляхи подолання проблем в організації занять з фізичного виховання у машинобудівному ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Результати дослідження здоров'я студентів свідчать, що юнаків і дівчат, що займаються в спеціальних медичних групах за останні 10-20 років збільшилось в рази. При цьому від 12 до 18% студентів спрямовані для занять у спеціальні медичні групи з застосуванням комплексів лікувальної фізичної культури [3]

Вважається таке становище наслідком неефективного функціонування системи фізичного вдосконалення студентської молоді [2, 5].

У ході нашого дослідження було виявлено, що спортивно-орієнтована форма організації занять з фізичного виховання сприяє покращенню фізичної підготованості студентської молоді.

Критеріями ефективності фізичного виховання молоді у Концепції фізичного виховання в системі освіти України (1997) визначено рівень фізичного розвитку та показники їхнього здоров'я, грамотність щодо використання ними основних засобів і форм фізичного виховання, дотримання здорового способу життя, відсутність негативних звичок, включеність у процес фізичного виховання. Застосування спортивно-орієнтованої форми організації занять з фізичного виховання у ВНЗ значно підвищує інтерес студентів до дисципліни, а вільний вибір студентами виду спорту позитивно впливає на зміцнення здоров'я та їх фізичної підготовленості [1, 4].

У нашому експерименті прийняло участь 90 студентів 2-3 курсів. Перед початком експерименту студенти пройшли державне тестування та сутніх відмінностей не було встановлено. Після цього було розподілено студентів на 3 групи за видами спорту – волейбол, гімнастика та аеробіка.

Протягом навчального року студенти займалися обраним видом спорту і наприкінці року було проведено наступне тестування. Результати тестування були наступні. Відбувся найбільший приріст показників скоротних якостей (біг на 100м) у студентів, які займалися у групі з волейболу. Підвищення показнику витривалості (біг на 500м) не відбулося не у одній з груп по видам спорту. При тестування сили м'язів рук та тулубу (згинання та розгинання рук в упорі лежачі та підіймання тулубу відповідно) відбулося у студентів, які займалися у групах з волейболу та гімнастики.

Тестування спритності (човниковий біг) показало приріст результатів у студентів з групи, що займалася аеробікою. Але загальний стан фізичної підготованості студентів є середнім. Крім того, у результаті дослідження фізичного стану обстежених студентів установлена нерівномірність розвитку у них бистроти, сили, витривалості, гнучкості та координації.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розробок у даному напрямку.**

1. Виявлено недостатній рівень здоров'я та фізичної підготовленості студентів машинобудівного ВНЗ. Основними причинами визначено: низький рівень фізичної підготовленості абітурієнтів; зниження інтересу та мотивації у студентів до традиційної форми організації занять; відсутність диференційованого підходу у процесі фізичного виховання; недостатнє різноманіття форм організації фізичного виховання; умови навчання у ВНЗ, які супроводжуються зниженням рухової активності та збільшенням навчального навантаження; шкідливі звички та інші.

2. Спортивно-орієнтована форма організації занять з використанням розподілу студентів на групи за видами спорту дозволить покращити функціональний стан, здоров'я та фізичну підготовленість, розумову та фізичну працездатність студентів, підвищити показники спортивної підготовленості.

3. Виявлено, що студенти, які займалися по групам за видами спорту, з більшим інтересом ставилися до занять з фізичного виховання, більш активно відвідували заняття та сформували стійке прагнення до регулярних занять з фізичного виховання.

4. За підсумками педагогічного експерименту одержали результати, які свідчать, про те, що розроблений та апробований у процесі дослідження процес побудови та організації спортивно орієнтованого фізичного виховання є позитивним та ефективним і може бути застосований у практиці ВНЗ.

### *Література*

1. Барыбина Л. Н. Результаты применения спортивно-ориентированной формы организации занятий в высшем учебном заведении технического профиля / Л.Н. Барыбина, Е.В. Церковная, И.Ю. Блинкин // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Харків: ХДАФК, 2008. – № 4. – С. 35–37.
2. Грибан Г. П. Аналіз стану здоров'я студентів вищих навчальних закладів / Г.П. Грибан, Т.Б. Кутек // Спортивний вісник Придністров'я. – № 7. – 2004. – С. 130–132.
3. Корневская Е.Н. Здоровье и физическое развитие студентов специального медицинского отделения ДонНТУ / Е.Н. Корневская, Т.А. Богомолова. // Молодая спортивная наука Донбасса. – Донецк, 2002. – С. 270 – 272.
4. Попрошаев А. В. Преимущества секционной формы организаци учебного процесса по дисциплине «Физическое воспитание» / А.В. Попрошаев,

В.С. Мунтян // Физическое воспитание студентов. – Харьков, ХОВНОКУ-ХДАДМ, 2011. – № 4. – С. 67–71.

5. Ребрина А. Проблемы виховання у студентів вищого технічного закладу освіти позитивного ставлення до фізичного виховання / А.Ребрина // Молода спортивна наука України: збірник наукових праць з галузі фізичної культури та спорту. – Вип. 7. – Т. 2. – Львів: НВФ «Українські технології», 2003. – С.205-207

**Хоменко О.**

*докторант Інституту вищої освіти АПН України, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачий кафедри іноземних мов Київського національного університету технологій та дизайну*

**УДК 378:811.111(073)**

**РОЛЬ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ**

*В статті йдеться про статус англійської мови як світової lingua franca, про еволюційні зміни, що зумовлюють появу нових варіантів англійської мови, про функції, які вона виконує у суспільному житті, а також окреслюються полілінгвальні тенденції мовної політики в умовах глобалізації.*

**Ключові слова:** *lingua franca, стандартизована мова, різновиди англійської мови, globish.*

**Хоменко А.**

*докторант Інституту вищого образования АПН України, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачий кафедрою іноземних мов*

*Київського національного університету технологій та дизайну*

**РОЛЬ АНГЛІЙСЬКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

*В статье речь идет о статусе английского языка как мирового lingua franca, об эволюционных изменениях, которые обуславливают появление новых вариантов английского языка, о функциях, который он выполняет в общественной жизни, а также определяются полилингвальные тенденции языковой политики в условиях глобализации.*

**Ключевые слова:** *lingua franca, стандартизованный язык, варианты английского языка, globish.*

**Khomenko O.**

*a Doctoral candidate of Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D),*

*Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages of Kyiv*

*National University of Technologies and Design*

**ROLE OF ENGLISH IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION**

*The paper referred to the status of English as a global lingua franca, to the evolutionary changes that lead to the emergence of new variants of English,*

*the functions it performs in public life, and outlines the trends to polilinguistic language policy in the context of globalization.*

**Key words:** *lingua franca, standard language, variants of English, globish*

**Постановка проблеми.** Сучасний світ стає все більш глобалізованим. Жодна країна, жодне суспільство чи соціальна група вже не сприймаються як замкнуті, абстраговані та самодостатні феномени, а, навпаки, вважаються елементами загальносвітової системи складних і, подекуди, суперечливих взаємозв'язків, взаємовідносин та взаємозалежності. Країни і народи всього світу існують в умовах зростаючого взаємовпливу. Прискорені темпи розвитку цивілізації і ходу історичних процесів поставили питання про неминучість глобальних взаємин, про їх поглиблення, зміцнення та ліквідацію ізоляції країн і народів. Процес глобального зближення та взаємодії важко уявити без наявності комунікативних засобів, які сприятимуть такій взаємодії, зокрема без лінгва франка - мови посередника, яка слугуватиме *засобом спілкування і взаєморозуміння* між суб'єктами глобалізаційних стосунків у зазначених сферах. В цьому зв'язку зазначимо, що майже для кожної епохи в історії людства характерна наявність своєї *lingua franca*. Це латинська та грецька мови в Римській імперії в епоху середньовіччя, іспанська в Іспанській імперії, французька як мова міжнародної дипломатії в 20 столітті тощо. Не становить виключення і постіндустріальний етап розвитку сучасного суспільства, якій вносить свої корективи до сталого уявлення про *lingua franca*, що у свою чергу, актуалізує появу нових досліджень з даного питання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Беззаперечно, що всі мови однаково важливі і мають рівноцінний ступінь гідності та значущості. Кожна мова відображає культуру та спосіб життя народу, який нею спілкується. З іншого боку, очевидно, що є домінуючі мови та мови, вага яких на світовій арені є незначною. Слід, однак, зазначити, що, на нашу думку, підрахувати точну кількість світових мов досить важко через відсутність визначення, що, власне, входить до складу певної мови. Проте за різними даними, сьогодні в світі налічується близько 6909 мов [14]. З них, більша половина населення земної кулі розмовляє лише **десятьма мовами** (див. рис. 1).

Щоправда, виходячи з аналізу різних статистичних джерел, можна констатувати відсутність узгодженості у визначенні кількості людей, які розмовляють цими мовами, а їхній діапазон доволі несталий і коливається. Зокрема кількість носіїв англійської мови різними дослідниками визначається у такий спосіб: 300 млн. (В. Качру, 1985), 320-380 млн. (D. Graddol, 2006), 400 млн. (D. Crystal, 2007). За деякими оцінками російська мова є рідною для 130 мільйонів громадян Російської Федерації, для 26,4 млн жителів країн СНД і Балтії і майже для 7,4 мільйонів жителів країн

далекого зарубіжжя (насамперед Німеччини та інших країн Європи, США та Ізраїлю), тобто в загальній кількості для 163,8 млн чоловік [19]. Щодо німецької мови, то у статистиці Ethnologue наведені дані лише по стандартизованій німецькій мові, якою спілкуються в Німеччині та окремо виділена кількість носіїв її швейцарського варіанту в Швейцарії (6,5 млн). Дані, щодо австрійського варіанту німецької мови відсутні. Для порівняння, українською мовою як першою спілкуються 37 млн. населення і в переліку Ethnologue вона посідає 27 місце. Проте ієрархія десяти найрозповсюдженіших у світі мов є незмінною.



**Рис. 1. Десять домінуючих мов у світі**

*Джерело:* [http://www.ethnologue.com/ethno\\_docs/distribution.asp?by=size](http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=size)

Очевидно, що домінуючі мови не набувають автоматично статусу мови міжнародного спілкування. У цьому випадку китайська та іспанська мови на сьогодні були б обов'язковим компонентом іншомовної підготовки у більшості країн світу, залучених до глобалізаційних процесів. В цьому зв'язку зазначимо, що в соціолінгвістиці не існує однозначності у визначенні критеріїв цінності мови. Одні науковці висувають на чільне місце її ринкову цінність, корелюючи мову лише з економічними показниками держави, де ця мова є національною (Bourdieu's, 1991). Декларується також і критерій, який співвідноситься з комунікативною цінністю мови - "Q-цінність" (Swaan, 2001), складовими якого є, зокрема розповсюдженість мови, що, в свою чергу, визначається чисельністю людей, які розмовляють цією мовою, колом потенційних комунікантів, тобто сферою потенційного застосування мови. Проте ці критерії хоча і зручні для індивідуального вибору людиною мови для вивчення, проте аж ніяк не розкривають статусної сутності мови як світової лінгва франка.



За визначенням інших дослідників лінгвістичної глобалізації, мова досягає статусу глобальної, якщо відповідає наступним критеріям: 1) її вага та роль визнається в багатьох країнах світу, тобто мова має широку географію застосування; 2) значна кількість населення країн використовує її як першу (рідну) мову; 3) їй надається статус державної, офіційної чи регіональної; 4) вона використовується як головний засіб спілкування в таких сферах діяльності, як державне управління, судочинство, засоби масової інформації, освіта; 5) мова відіграє домінуючу роль в іншомовній підготовці великої кількості країн. [2, с. 422]. В результаті, в сучасній соціолінгвістиці існує сталий стереотип щодо ролі англійської мови як глобального вербального “посередника”, який застосовується практично у всіх сферах глобалізованих взаємостосунків і відповідає всім вказаним вище критеріям. Віра в глобальну англійську на даний час в основному сприймається в більшості досліджень як беззаперечний факт. Насправді ж сполучення двох понять: лінгвістичного - *англійська мова* та її соціального статусу – *глобальна* в сукупності створюють соціолінгвістичний профіль англійської у світі, що знедавна ретельно досліджується зарубіжними науковцями (Blommaert 2010, Crystal, 2003, Graddol, 1997, 2007, Kachru, 1985, 2003, 2006, McArthur, 1998, Pennycook, 2010, Widdowson, 1997 та ін.). “Спрощене уявлення про англійську як міжнародну мову, тобто “нейтральний” код, що дозволяє спілкування через мовні та культурні кордони, змінюється ... теоретичними дослідженнями актуальності використання мови, а також уявленням про мову в різних світових контекстах” [12, с. 9]. Результати цих досліджень показують, що поява англійської мови зі статусом “глобальна” - питання контроверсійне і “ні в якому разі не означає остаточного вирішення проблем міжнародного спілкування” [там же]. Навпаки, за останні декілька років все частіше з’являються дослідження (деякі з них ініційовані Британською Радою), в яких робляться неоднозначні прогнози щодо майбутнього англійської мови в світовому масштабі та ставляться питання на кшталт – чи збереже вона статус глобальної. Світ змінюється і будь - яка зміна в мовній політиці чи зміна статусу англійської мови беззаперечно, на нашу думку, повинна бути проаналізована та знайти своє відображення в концепції іншомовної підготовки в Україні.

Тому **мета** нашого дослідження і полягає у визначенні ролі англійської мови в контексті глобалізації. Досягти даної мети можна шляхом виконання наступних завдань: визначити, наскільки твердими та непохитними є позиції англійської мови сьогодні; яку функцію вона буде виконувати в контексті глобалізації; які прогнозуються сценарії розвитку для мови/мов глобалізованого світу; які тенденції мовної політики в

умовах глобалізації – монолінгвального чи полілінгвального напрямку. Ці питання, на наше переконання, потребують ретельного дослідження.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Світове розповсюдження англійської мови збігається з початком колонізації Британською імперією Нового Світу, з захоплення Ньюфаундленду у 1538 році. Вважається, що статус світової мови, англійська почала здобувати після заснування в 1607 р. першої Британської колонії в Америці [3]. За даними Cambridge Encyclopedia of the English Language, в часи «Шекспіра» кількість носіїв англійської мови в світі досягало семи мільйонів. Проте в період між правліннями королеви Єлизавети I (1603) та початком правління королеви Єлизавети II їх кількість досягла 250 мільйонів [3]. До кінця 19 сторіччя Британія створила передумови для англійської як світової мови, за рахунок своєї політичної та економічної могутності, детермінованої індустріальною та науковою революціями. Проте її (мови) позиції могли б похитнутися з розвалом імперії, як власне сталося з голландською та португальською мовами після послаблення колоніальної могутності відповідних держав, якби не різке зростання економічної потужності США в 20 столітті [6, с. 8].

За словами Д. Кристалла, світовий статус мови детермінується зовнішніми чинниками, які стосуються лише “могутності” народу, який є її носієм. Причому поняття “могутність” інтерпретується в політичному, економічному, технологічному, освітньому та культурному контекстах [2, с. 426]. Саме сукупність цих факторів, притаманних США, зазначає Д. Кристал, і зробила, за образним висловом відомого британського лінгвіста Рандольфа Квірка (Randolph Quirk), англійську мовою, “над якою ніколи не заходить сонце” (“English is a language on which the sun never sets”) [4, с. 10]. Звідси, і повна відповідність англійської мови зазначеним вище критеріям, які дозволяють говорити про неї як світову лінгва франка. Отже, початок появи англійської як світової лінгва франка збігається з поступовим посиленням впливу, тобто могутності США на міжнародній арені. Проте чи є це гарантією непохитності англійської мови як найбільш популярної мови на міжнародній арені? Чи не зміниться в світі ця реальність, якщо Сполучені Штати втратять свою лідируючу позицію?

Починаючи з 60х років ХХ століття в науковій та публіцистичній літературі з’явилося чимало публікацій, присвячених статусу англійської мови в контексті світової глобалізації. (Crystal, Graddol, McArthur, Kachru, Philipson, Mufwene, Ryan, Hagège). Англомовні засоби масової інформації констатують, що світове домінування англійської мови є беззаперечним фактом [15]. Англійська ототожнюється з символом глобалізації (Ryan). Деякі соціолінгвісти переконані: англійська мова вже давно стала мовою, незалежною від будь-якої форми соціального контролю (Crystal), що, в

свою чергу, дозволяє стверджувати про відсутність перешкод на шляху її розповсюдження як світової лінгва франка. Інші дослідники дотримуються точки зору, що майбутнє англійської не настільки передбачуване і, що англійська мова у її сучасній іпостасі припинить свій рух у напрямку глобальної лінгва франка, а на зміну їй прийде глобальна англійська у іншій формі та з іншими функціями (Graddol, 2000, 2006) або настане етап фрагментації англійської мови, розпаду на сім'ї. Таким чином, з'являться нові англійські мови, що призведе до зникнення стандарту в різних мовних аспектах (Kachru, 1985, McArthur, 2000). Останні дослідження декларують роль англійської не скільки як світової лінгва франка, а як ресурсу, що гарантує доступ до фінансової, економічної, політичної сфер глобалізованих стосунків, а, отже, до багатства та благополуччя (Sergeant Ph, Erling E. J., 2011). Відповідно, спостерігається термінологічне розмаїття характеристик, що їх приписують англійській мові, підкреслюючи її статус: глобальна англійська (Global English, English as a global language) (Graddol), світова англійська (World English) (McArthur), світова стандартизована розмовна англійська (World Standard Spoken English) (Crystal), світові англійські (World Englishes) (Kachru), англійська мова як мова міжнародного розвитку (English as a language for international development) (Sergeant, Erling) тощо.

Слід визнати, що всі ці терміни характеризують одне й теж саме явище – ними підтверджується статус глобальної мови, проте вони не є синонімічними, а ілюструють різні теоретичні підґрунтя. Тобто, як бачимо, визначення реального статусу - питання і досі відкрите.

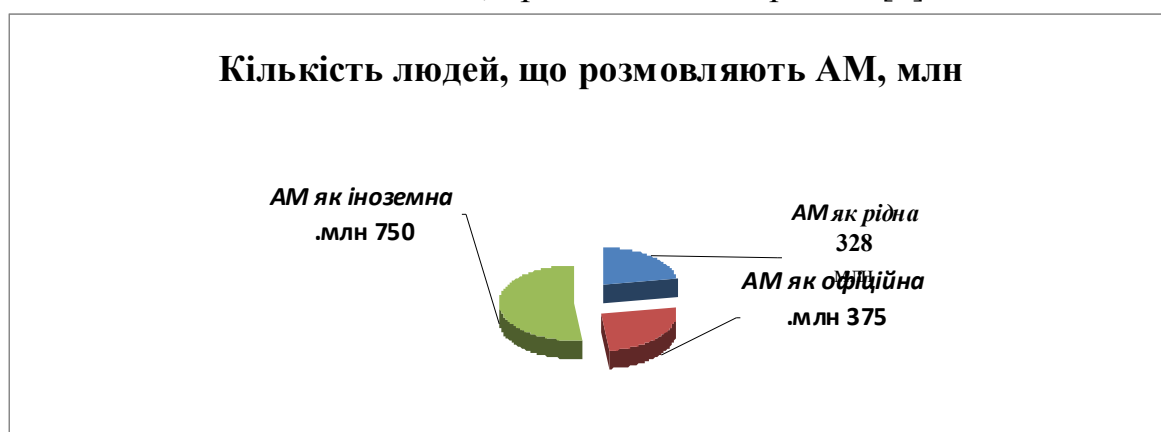
В сучасній соціолінгвістиці існує декілька класифікацій результатів еволюціонування англійської мови (АМ) за період її динамічного розвитку з початку 17 сторіччя. Проте спільною ознакою для всіх є три різновиди АМ. Розглянемо їх.

Традиційно АМ диференціюють у такий спосіб:

1) англійська як рідна (English as a native/ the first language), якою спілкуються її носії (Native/first language speakers) у Великобританії, Північній Америці, Австралії та Новій Зеландії (тобто, на своїй первісній батьківщині і в колоніальних поселеннях, де населення європейського походження утворило демографічну більшість);

2) англійська як офіційна мова (English as the second language) або креольська англійська (Creole English), якою спілкуються всі ті, для кого англійська мова не є рідною, а другою (Second language speakers), і використовується як офіційний засіб внутрішньодержавного та міжособистісного спілкування. Це офіційні мови Індії, країн Східної та Західної Африки (Гана, Ямайка, Ліберія) та Азії (Сінгапур, Філіпіни) тощо;

3) англійська як іноземна (English as a foreign language), яка використовується як засіб спілкування для всіх, хто вивчає англійську мову як іноземну (McArthur, 1998). Ця модель останнім часом піддається критиці, оскільки її складно застосувати в контексті мультилігвізму. Проте на ній досить наочно можна проілюструвати скільки людей в світі спілкуються англійською. Орієнтовна кількість людей, які так чи інакше пов'язані з англійською мовою, представлена на рис. 2. [6]



**Рис. 2.**

Інша класична модель пропонує класифікацію варіантів англійської мови у вигляді трьох концентричних кіл: 1) внутрішнього кола (Inner Circle), представленого носіями англійської мови; 2) зовнішнього кола (Outer Circle), представленого тими, для кого англійська є другою/офіційною мовою; 3) колом, що розширюється (Expanding Circle), представленого тими, хто вивчає англійську як іноземну (В. Kachru, 1992) [9]. Дана модель є англоцентричною і, відповідно, передбачає лідируючу роль носіїв мови в подальшому її глобальному розповсюдженні. Здавалося б нічого особливого тут немає, адже саме вони є носіями норм та стандартів використання мови. Проте з недавнього часу ця теза була поставлена під сумнів.

Якщо подивитись на рис. 2, то очевидно, що близько півтора мільярда населення планети спілкується англійською мовою, хоча з різним рівнем сформованості комунікативної компетентності. Проте критики глобальної англійської доволі скептично ставляться до таких даних. Вони зазначають, що в середньому лише 20% населення країн “зовнішнього кола” розмовляють нею. З них 30 відсотків належить Індії та 46 – Філіпінам [11].

Дані щодо тих, хто вивчає англійську мову як іноземну також не відображають об'єктивної картини. Це результат дослідження, проведеного Британською Радою, яка внесла до числа тих, хто вивчає АМ як іноземну навіть осіб з початковим рівнем володіння мовою [8]. На наше переконання, наведені цифри також не можна вважати правомірними, оскільки процес спілкування відбувається, коли досягнуто

взаєморозуміння, а для цього потрібне щонайменше володіння мовою на рівні незалежного користувача (independent user).

В загальному, на думку деяких дослідників, розширення АМ в даному колі, корелює з розширенням числа країн, задіяних в глобалізаційні стосунки. В країнах, які знаходяться на периферії глобалізації, присутність АМ залишається обмеженою (Keynsley, Mufwene, Philipson). Це погляд лігвістичних антиглобалістів, які характеризують процес світового розповсюдження АМ як лінгвістичний імперіалізм і свідомо націлені на применшення значущості того чи іншого явища.

Однак, навіть якщо зважити на зазначене вище, число тих, хто розмовляє англійською, залишається значним і, навпаки, існує тенденція на збільшення: в багатьох дослідженнях до 2050 прогнозується стале зростання чисельності людей, які спілкуватимуться цією мовою (Graddol 1997, 2006). Проблема, за твердженням науковців, полягає дещо в іншому. Спробуємо розібратися в ній.

З наведених статистичних даних щодо кількості людей, які спілкуються АМ, бачимо, що ті, хто належить до “зовнішнього кола” та “кола, що розширюється”, значно перевищують за своєю чисельністю носіїв мови. За твердженням дослідника Британської Ради Д.Греддола (D.Graddol) саме ці дві категорії вирішуватимуть долю англійської мови. Звідси, за Д.Гредоллом, ніхто, навіть самі англійці, не володіють більше монополією на англійську мову [7; 8]. Відмічене Д. Греддолом поліпшення якості сформованості комунікативної компетентності у представників вище зазначених категорій спричинює свого роду термінологічну кризу, оскільки стирається відмінність між англійською мовою як рідною, офіційною та англійською як іноземною. Інакше кажучи, в новому контексті стає проблематичним дати дефініцію поняття “англійська мова як рідна”, що призводить, як уже зазначалося вище, до поступового зменшення ролі представників першого кола як носіїв стандартизованих норм АМ. Це пояснюється тим, що англійська мова не в устах її носіїв зазнає трансформації в бік її спрощення та пристосування до рідної мови. М. Бернс (M. Berns, 2002), зокрема зазначає, що “безпрецедентне поширення англійської мови в світі призводить до того, що виникають все нові її різновиди, які формуються під впливом інших мов і культур і відображують елементи неанглосаксонської ментальності, моральних цінностей, культурно-історичних реалій, традицій, норм поведінки [1, с. 8]. Зазначене підштовхує нас до висновку, що англійська мова починає функціонувати автономно від своїх носіїв і, що ми вже більше не можемо говорити лише про британський та американський варіанти англійської. Ми спостерігаємо, зокрема абсолютно нове явище, яке має назву World Standard Spoken English (стандартна світова розмовна англійська)

(D.Crystal) або “globish” (Jean-Paul Nerriere, R. McCrum). Поява globish є свого роду підтвердженням вище наведених слів Д. Греддола про нові різновиди англійської мови.

Ще один термін належить Б.Качру (Braj Kachru) – World Englishes (світові англійські мови). За Б.Качру (B. Kachru, 1992), він “символізує функціональні та формальні зміни, різні соціолінгвістичні контексти, діапазони та різновиди англійської мови в творчості, і різні види акультурації [10, с.3]. На наш погляд, термін “англійські мови” (D.Crystal) є за своїм змістом ширший, ніж “світові англійські” (B. Kachru), оскільки в першому випадку мається на увазі те, що англійська вже асимілювалася з різними мовами.

Не менш влучною є і інша назва glocal English – синтез слів global (глобальний) та local (місцевий, локальний). За визначенням професора Сінгапурського університету А.Пакір (Anne Pakir) “glocal English” є своєрідною реакцією на глобалізацію і є мовою, що має міжнародний статус, але поряд з тим і відображує місцеву (розуміємо національну) ідентичність [17]. До прикладу, spranglish – своєрідна суміш іспанської та англійської мов, якою розмовляють на кордоні Мексики та США; singlish – мікс, характерний для Сингапуру; greekish – розмовний гібрид у Греції, konglish в Південній Кореї, Estglish в Естонії тощо. Наявність такого розмаїття, на думку деяких дослідників, свідчить про те, що “англійська мова не вмере, але, щоб вижити, проникне в аннали світової політики і економіки у спрощеній міжнародно визнаній формі” [18].

Аналізуючи нові глобальні тенденції до появи різновидів англійської мови, ми вважаємо, що вони (тенденції) мають і певні позитивні якості саме для носіїв мови. Виходимо з того, що жодній із мов за всю історію людства не вдавалося так швидко підкорити світ, як це зробила англійська мова завдяки глобалізації та розвитку сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Ми вже зазначали, до англомовного світу належить майже півтора мільярда населення Землі. Зокрема, англійська є сьогодні другою мовою для громадян Європейського Союзу з населенням майже 500 млн. Англійською мовою, як бачимо з рис. 2, розмовляють сьогодні в три рази більше тих, для кого вона нерідна. Саме останнє дало привід засумніватися, як уже відзначалося вище, у майбутньому англійської мови. І хоча деякі дослідники порівнюють сьогодні АМ зі статусом латинської мови у час її розквіту (Crystal, 1997, Graddol, 2006, McArthur 1998), проте вони ігнорують той фактор, що латинська мова модифікувалася у романські мови, або ще як зазначають – у креольські романські (Mufwene, 2010). Ми ж спостерігаємо появу New Englishes як різновидів/діалектів англійської мови, які передають також і національну (місцеву) ідентичність. В цьому випадку ми, слідом за D.Crystal (2007),

вважаємо правомірним вживання терміну “англійські діалекти”, оскільки існують стандарти мови, від яких відхиляються її різновиди або діалекти. Це означає, що англійська розвивається, еволюціонує, тому що еволюціонують люди, які розмовляють нею. Це – жива мова.

В епоху глобалізації доцільно розрізняти англійську мову як носія, хранителя культури народу і мову як засіб, інструмент комунікації. Оволодіння першою формою дає можливість знайомства з чужою культурою і толерантного сприйняття її, традицій та звичаїв народу, організації діалогу культур в світовому мовному просторі. Другий же аспект продукує нові різновиди/діалекти англійської мови. За Р. Петцольдом, в другому випадку, як і в економіці, чим менше посередників, тим краще, ефективніше відбувається процес взаємодії.

Чи може стати щось на заваді лідерству англійської мови, якщо вона практично вже досягла статусу *lingua franca*? Звичайно, якщо виходити з того, що статус визначається не кількістю носіїв мови, а в першу чергу політичним, економічним та культурним домінуванням народу, який розмовляє цією мовою. Якщо в світі відбудуться які-небудь радикальні зміни, то вони неминуче зумовлять і радикальні зміни *lingua franca*. Проте, на наше переконання, хід сучасного суспільного розвитку не відзначається тенденцією саме до змін катастрофічного характеру. Зміни ж в розстановці, балансі сил, напевно, не здатні вплинути на *lingua franca*: занадто масштабного розповсюдження набула англійська мова, як це впливає із наведених вище статистичних даних.

Звідси, розвивається підґрунтя приналежності англійської до якоїсь однієї країни, а отже, економічна, політична, культурна могутність країни - носія мови вже не може бути, на наш погляд, вирішальним фактором у визначенні мови міжнародного спілкування. Проте, як нам здається, занадто рано робити остаточний прогноз щодо майбутнього англійської мови як *lingua franca*. Людство рухається шляхом прогресу в усіх галузях суспільного життя. Рівень, якого досягне в майбутньому, зокрема технічний прогрес, прорахувати неможливо. Епоха бурхливого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій може внести свої непередбачувані корективи у само по собі дискусійне твердження щодо мови міжнародного спілкування. Зараз же англійська мова домінує в усіх сферах суспільного життя. D.Graddol досить повно визначив функції, які вона виконує у сучасному світі: робоча мова міжнародних організацій та конференцій; мова наукових публікацій; мова міжнародних банківських, економічних та торгових відносин; мова реклами світових брендів; мова аудіо-візуальних продуктів популярної культури (фільми, популярна музика); міжнародний туризм; вища освіта; міжнародна безпека; міжнародне законодавство; мова інтернету.

Переможний поступ англійської мови як *lingua franca* почався, як ми підкресливали вище, з домінування двох імперій – Британії та Америки. Тепер вона є мовою ще однієї імперії, яка панує над світом – мовою Інтернету. М. Кастельс (M. Castels, 2000) стверджує, що сучасний світ перетворився у суспільство-мережу (*network society*) [16]. Англійська мова домінує і в Інтернеті. Цьому сприяла провідна роль США і подальший імпорту інформаційних технологій. Тобто, Інтернет прийшов із Сполучених Штатів. Дещо пізніше він дістався і інших країн світу. Тому ймовірно припущення, що поступово англійська почне витіснятися іншими мовами. На підтвердження цього, а також провідних позицій англійської мови в Інтернеті в порівнянні з іншими мовами представлена діаграма.



**Рис. 3.**

*Джерело:* [www.internetworldstats.com/stats7.htm](http://www.internetworldstats.com/stats7.htm)

Незважаючи на те, що в Інтернеті з'являються інші мови, англійська ще надовго збереже свої позиції мови міжнародного спілкування і у всесвітній мережі, де вже зараз звичайна ситуація, коли швед, наприклад, спілкується з японцем, а китаєць з бразильцем тощо. Без знання англійської мови нереально поки що скористатися потужною інтелектуальною силою, якою є Інтернет. Дослідження показують, що 80% інформації зберігається у всесвітній мережі саме англійською мовою, об'єм її подвоюється через кожних 18 місяців [3]. Необхідність інформаційного доступу і конкуренція в сфері технологій зміцнюють провідну позицію англійської мови в Інтернеті [5].

Все викладене вище свідчить, що позиції англійської мови як *lingua franca* ще довго залишаться непохитними, хоча з'явилися і мови –



конкуренти: зростає привабливість китайської національної мови мандарин, помітна тенденція до посилення ролі іспанської та арабської мов. Ці мови і причини, що зумовлюють їх значення у сучасному світі стануть предметом подальшого розгляду. Проте існує ще одна обставина, що зумовлює зміцнення положення англійської мови: вона (мова) перетворилася на вигідний товар, просування якого приносить суттєві економічні вигоди англomовним країнам, тому в політичній площині можна полемізувати про причини швидкого розповсюдження англійської мови, вбачаючи в цьому намагання США та Великої Британії через відповідні інституції (Британська Рада, МВФ, Світовий Банк тощо) задовольнити свої меркантильні політичні, колоніальні, економічні інтереси, нав'язуючи з цією метою “лінгвістичний”, “культурний”, “інтелектуальний” імперіалізм. У науковій літературі спостерігається інтенсивна дискусія серед соціологів і лінгвістів з цього приводу, А. Турен, М. Сасакі, В. Л. Іноземцев, А. С. Мельников, Ю. Павленко та ін.). Проте, на нашу думку, віднесення англійської мови до категорії товару має і свої плюси, оскільки володарі контрольного пакету акцій бізнесу під назвою “англійська мова” навряд чи погодяться на його банкрутство. Таким чином, марно сподіватися на втрату нею гегемонії навіть у прогнозах на найближчі 50 років. Про те, що англійська мова стала товаром, свідчить хоча б той факт, що ринок освітніх послуг, зокрема в Інтернеті, переповнений пропозиціями щодо вивчення англійської.

Спробуємо розібратися, як домінуючі позиції англійської мови та її стрімкі зміни впливають на освіту.

Багато країн світу будують свою освітню політику в галузі іншомовної підготовки, виходячи з того, що англійська мова є базовою. Наприклад, в Південній Кореї і Китаї превалює думка, що національний розвиток залежить від володіння англійською. Висловлюючись образно, в наш час володіти англійською мовою означає те саме, що вміти користуватися комп'ютером чи мобільним телефоном. Це співвідноситься із викладеними нами вище положеннями, а саме: хоча англійська мова збереже свій статус найбільш розповсюдженої у світі мови, проте прогнозується зміна природи її сприйняття, а саме: для більшості (кола, що розширюється), вона перестане бути іноземною мовою, а переходить в категорію базової (невід'ємної) *must have* компетентності. Звідси, актуалізується значення та вага поняття “рівень володіння мовою”, що зумовлює обов'язкову його прив'язку до мети вивчення/навчання іноземної мови на всіх етапах іншомовної підготовки: школа – університет – іншомовна самоосвіта. Данна теза підтверджується висновками дослідників ролі АМ (D.Graddol та B.Kachru) про те, що в глобалізованому світі диференціація англomовної спільноти відбуватиметься за ознакою

рівня володіння АМ, де “зовнішнє коло” краще розглядати як групу людей з високим рівнем володіння мовою не залежно від того як вони її вичали. [8, с110]. З’являється висока вірогідність дифузії англійської мови в освіту, тобто вона виступатиме інтегрованою складовою освіти, а не окремим навчальним предметом “англійська мова”, що детермінує появу англійськомовних фахових курсів. Інакше кажучи, йдеться про іншомовну підготовку, а не лише про оволодіння мовою. Відповідно надалі АМ в системі професійної підготовки фахівців доцільно вивчати засобами будь-якого іншого предмету. Тобто, стає актуальним формування іншомовних інтегрованих компетентностей майбутніх фахівців у процесі вивчення певних фахових дисциплін іноземною мовою. Слід відмітити, що сучасна методика навчання іноземних мов вже пропонує вивчати іноземну мову не як навчальний предмет, а під час вивчення освітніх курсів чи певних навчальних дисциплін, реалізуючи таким чином інноваційний метод “занурення” в іншомовне середовище. Це, в свою чергу внесе корективи у зміст професійно-педагогічної підготовки викладачів іноземних мов.

Сучасні вимоги до викладачів іноземних мов та шляхи реалізації іншомовної підготовки майбутніх фахівців в контексті еволюційних змін англійської мови в епоху глобалізації – предмет подальшого детального розгляду. Зараз ми лише зазначимо, що ці зміни повинні знайти своє відображення в інноваційній концепції іншомовної підготовки майбутніх спеціалістів.

**Висновки.** 1. Втрата впливу англійськомовних країн як носіїв стандартизованої англійської мови приведе до низки змін, зокрема поява варіантів АМ, розширення рамок використання її як лінгва франка між неанглійськомовними націями спричинить багатовекторність культурологічної функції англійської мови: АМ повинна розглядатись як засіб проникнення у соціокультурні реалії неанглійськомовних країн, як фактор формування особливої інтеркультури (термін І. І. Халєєвої, 1999).

2. Відповідно, з зменшенням ролі носіїв стандартизованої англійської мови зросте вага поняття “рівень володіння мовою”, що зумовлює обов’язкову його прив’язку до мети вивчення/навчання іноземної мови на всіх етапах іншомовної підготовки.

3. Поряд з перспективою домінування англійської мови актуалізується поняття “мультилінгвізму та полілінгвізму“. В епоху глобального спілкування дуже важливо розмовляти декількома мовами. Тоді світ буде відкритий багатьма культурами: він не буде мономовним. “Той світ набагато приємніший, який сприймає багато культур, світ, в якому на мові оригіналу вивчають і Сервантеса, і Толстого, і Гете, і, звичайно, Шекспіра “ (Jean-Paul Nerriere).

4. Must have статус англійської мови в контексті сучасної освіти актуалізує формування іншомовних інтегрованих компетентностей майбутніх фахівців у процесі вивчення певних фахових дисциплін саме англійською мовою.

### Література

1. Berns M. Didactic and Pragmatic Approaches To English Language Teaching. Assumptions / Berns M. // English Unites the World. Proceedings of the International Conference. – Saratov : Saratov University Press, 2002. – P. 3 – 21.
2. Crystal D. English Worldwide / D. Crystal R. Hogg and D. Denison (eds) // A History of the English Language. – Cambridge : CUP, 2006 – P. 420 – 439.
3. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language / D. Crystal – 2nd edition. – Cambridge: CUP, 2003. – 506 p.
4. Crystal D. English as a Global Language / D. Crystal – 2nd edition. – Cambridge : CUP, 2003. – 228 p.
5. Grabe W. English, information and technology transfer: a rationale for English as an international language / W. Grabe // World Englishes. – 1988. – Vol. 7. – № 1. – P. 63-72.
6. Graddol D. The Future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21<sup>st</sup> century. / D. Graddol – The British Council ; The English Company (UK) Ltd, 1997. – 66 p.
7. Graddol D. English on Decline For World Youth. / Режим доступу : [www.guardian.co.uk/britain/article](http://www.guardian.co.uk/britain/article). – 27.02.2004.
8. Graddol D. English Next English Next: Why Global English May Mean the End of "English as a Foreign Language". / Режим доступу : [www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf](http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf)
9. Kachru B. Models for Non-Native Englishes / Kachru B. (ed.) // The Other Tongue. English across Cultures. – Urbana & Chicago: University of Illinois Press, 1992. – P. 48–74.
10. Kachru B. World Englishes: approaches, issues and resources. Language Teaching. – 1992. – Nb. 25. – Cambridge : CUP. – P. 1–14.
11. Mufwene S. Globalization, Global English, and World English(es): Myths and Facts / S. Mufwene, N. Coupland (ed) // Handbook of Language and Globalization. – Wiley-Blackwell, 2010. – P. 31–55
12. Seargeant Ph., Erling E. J. English as a language for international development: Policy assumptions and practical challenges / Seargeant Ph., Erling E. J. // Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language. – Paper 12. – Edited by Hywel Coleman, 2011. – P. 1–23.
13. Swaan Abram de. Words of the world: The global language system/ Swaan Abram de. – Cambridge : Polity Press, 2001. – 253 p.
14. Ethnologue: Languages of the World, Sixteenth Edition / Режим доступу : <http://www.ethnologue.com/preview>.
15. Triumph of English. A world empire by other means / Режим доступу : [www.economist.com/node/883997?Story\\_ID=883997](http://www.economist.com/node/883997?Story_ID=883997)
16. Castells, Manuel The Rise of the Network Society : The Information Age / Castells, Manuel // Economy, Society and Culture. – Vol. 1. – Cambridge, MA ; Oxford, UK : Blackwell. – 2000.

17. Globalisation Erodes Local Languages, Fuels 'Glocal' English / Режим доступу : [www.freerepublic.com/focus/f-news/957263/posts](http://www.freerepublic.com/focus/f-news/957263/posts)
18. Globalising English - A brief Look at Globish Posted by Konrad Geldenhuys on Saturday, January 29, 2011 Under: Globalisation. / Режим доступу : [www.sapolski.com/blogs/globalising-english-a-brief-look-at-globish](http://www.sapolski.com/blogs/globalising-english-a-brief-look-at-globish)
19. Русский язык в мире / Режим доступу : [http://ru.wikipedia.org/wiki/Русский\\_язык\\_в\\_мире](http://ru.wikipedia.org/wiki/Русский_язык_в_мире)

**Цветкова Г.**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики вищої школи  
Донбаського державного педагогічного університету*

**УДК 378.0011.3**

### **ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В ФІЛОСОФСЬКІЙ НАУКОВІЙ ДУМЦІ**

*У статті розглянуто проблеми розвитку та становлення феномену самовдосконалення з періоду Античності до Ренесансу, проаналізовано філософські передумови дослідження означеного феномену, що становить метатеоретичне та методологічне підґрунтя його педагогічного розуміння, на цій основі визначено методологічну основу подальшого дослідження.*

**Ключові слова:** антропоцентрична свідомість, ідеали досконалості, калакагатія, самовдосконалення, саморозвиток, самоздійснення.

**Цветкова А.**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики высшей школы  
Донбасского государственного педагогического университета*

### **ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ В ФИЛОСОФСКОЙ НАУЧНОЙ МЫСЛИ**

*В статье рассмотрены проблемы развития и становления феномена самосовершенствования с периода Античности до Ренессанса, проанализированы философские предпосылки исследования обозначенного феномена, что составляет метатеоретическое и методологическое основание его педагогического понимания, на этой основе определен методологический фундамент дальнейшего исследования.*

**Ключевые слова:** антропоцентричное сознание, идеалы совершенства, калакагатия, самосовершенствования, саморазвитие, самоосуществление.

**Tsvetkova A.**

*Ph.D., assistant professor of higher education pedagogiki of Donbass State  
Teacher's Training University (Slavyansk)*

### **EXPLORATION OF THE PHENOMENON OF SELF-IMPROVEMENT IN THE PHILOSOPHICAL SCIENTIFIC THOUGHT**

*The problems of the development and formation of the phenomenon of self-improvement from Antiquity to the Renaissance period, analyzed the philosophical background of the study indicated the phenomenon, which is meta-theoretical and methodological basis of his pedagogical understanding, on this basis identified methodological foundation for further research.*

**Keywords:** *anthropocentric consciousness, ideals of perfection, kalakagatiya, self-improvement, self-development, self-fulfillment.*

**Постановка проблеми.** Проблема самовдосконалення, саморозгортання, становлення цілісної особистості завжди хвилювала все прогресивно мисляче людство та була й залишається його беззмінною супутницею. Усвідомлене самовдосконалення особистості та її духовне зростання – категорії вічні, притаманні всім епохам та історичним періодам. Саме осмислення сутнісного духовного ядра й відтворення цілісного образу процесу самовдосконалення особистості з філософського погляду становить метатеоретичне підґрунтя та методологічну передумову його педагогічного розуміння.

Філософія – наука, що ґрунтовно досліджує та намагається розв’язувати як глобальні проблеми людства, так і задовольняти індивідуальні інтереси людей, знаходити гармонію між особистістю та суспільством. Саме в лоні філософії розвивалися більшість гуманітарних наук, зокрема й педагогіка. Тому для нашого дослідження є вельми актуальним та вагомим аналіз філософських концепцій та теорій, відкриває нові можливості для цілеспрямованої корекції процесу освіти.

Філософія формує «образ» людини майбутнього, змістовно наповнює педагогіку новими знаннями, цілями, засобами діяльності, що в решті решт перевертають внутрішню систему поглядів кожного конкретного покоління: «Розквіт та мета справжньої філософії – є педагогіка в широкому розумінні – у якості вчення про формування людини» (В.Дільтей)

**Аналіз останніх публікацій.** На зламі століть ХХ-ХХІ самовдосконалення – це актуальна проблематика для метаантропології, що синтезує підходи філософської антропології, екзистенціалізму, персоналізму й визначає найвагоміші тенденції розвитку сучасної філософської антропології. Ця проблема перебуває в центрі уваги української філософської думки В.Беха, І.Бондаревич, В.Кременя, Т.Троїцького, С.Ковальова, К.Пасько, О.Андрєєвої, М.Ватковської, В.Тертичної, В.Слюсаря, Л.Нікіфорової. Фундаментальні дослідження присвячені розвитку особистості фахівців у контексті особистісно орієнтованої освіти Г.Бал, І. Бех, О. Бондаревська, С. Подмазін, В. Рибалко, М.Чобітько. Розвитком та саморозвитком особистості педагога

займалися В.Кан-Калік, Н. Нікітіна, О. Піхота, М. Паташнік, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Хомич.

Разом із тим, філософські передумови феномену самовдосконалення, як методологічної основи не знайшли ґрунтового висвітлення в сучасній педагогічній науці.

**Мета статті** полягає в аналізі філософських передумов самовдосконалення, що становить метатеоретичне та методологічне підґрунтя його педагогічного розуміння.

**Виклад основного матеріалу.** Звернення до філософських концепцій минулого та сучасності дає змогу усвідомлено проаналізувати різнобарвну палітру течій щодо проблеми самовдосконалення особистості, визначити чинники, що безпосередньо впливають на цей процес; з'ясувати філософський зміст базових понять вищезазначеної проблем; накреслити шляхи формування нового типу особистості, яка мислить більш масштабними категоріями та «вірить у можливість особистої самореалізації та її суспільного визнання ... у можливість та природність духовного продовження свого особистого Я...» [ 1, с.77].

Характеризуючи античний період розвитку проблеми самовдосконалення людини, зауважимо, що її змістовне наповнення зумовлене онтологічно- космологічним характером цієї культури. Космос для античності – абсолютний принцип, зразок досконалості, що породжує адекватний собі особливий тип людського існування – «гармонійна відповідальність Універсуму», «евритмії». Антична філософія ґрунтувалася на міфологічній свідомості (антропоморфності). Тобто ідеальними взірцями для людини були боги, герої міфів. Досконалість в античності сприймалася як явище, що вже наявне в природі людини. Останнє пояснюється тим, що моделлю досконалості в Античності був Космос, для якого час – Вічність. За висловом О.Лосева, це явище можна назвати «еманацією космологічного абсолюту» – тобто розуміння досконалості як реальність, як досягнуту мету. Специфіка концепцій самовдосконалення цього періоду полягає в спробі обґрунтувати й описати досконалість на раціональній основі. Останнє можливо розглядати як форму «вищого раціонального синтезу до філософських основ міфології, релігійного космологізму й натурфілософії» [ 3, с.86 ].

Але такі питання: «Що являє собою природно-соціальна й особистісна досконалість? Де проходять обрії саморозвитку людини?» – антична філософська думка залишила дискусійними.

Саме в добу Античності було сформовано ідеал людського існування, що отримав назву «калокагатії» – (від грецьких слів «колос кай агатос» – чудовий як духовно так фізично) двоякого ритму тіла та душі, що були підпорядковані евритмії. Тобто ідеал досконалості набуває форми

раціонально-практичної ознаки життя особи й суспільства. Відомий радянський психолог М.Рубінштейн не без іронії підкреслював: «Віра в міцну єдність добра, краси, освічене святістью, дали Платону повну можливість на право вимагати всебічного гармонійного розвитку людини» [5, с.36]. Але ця чудова ідея мала обмежений характер. Вона не включала моральні характеристики розвитку, а ґрунтувалася на психологічній настанові людини – включенні в космічний ритм світового цілого. «Славнозвісний давньогрецький ідеал «гармонійної особистості» не потребує ані духовного багатства, ані тим більше моральної чистоти, але висуває великі вимоги до естетичної та фізичної досконалості» [7, с.109 ].

Здійснення самовдосконалення, на думку античних філософів, відбувається завдяки індивідуальній творчості та її неповторності. У цьому ракурсі постать Сократа, його філософські погляди, діяльність, незвичайна життєва доля хвилюють думки та почуття. На думку К.Маркса, Сократ – субстанційний індивід, що стоїть у центрі руху філософії. Він, так би мовити, актуалізував проблему людського самовдосконалення завдяки заглибленню у філософію людини: «Пізнай самого себе» – сократівський життєвий девіз, вектор розвитку для кожної особистості. Філософу належить відкриття особливого специфічного знання про незнання. Самопізнання, дослідження своєї особистісної сутності – це вже школа інтелектуального самовдосконалення. На думку І.Донцова, «...знання про незнання вносить хвилювання в духовний світ індивіда, змушує його сумніватися в повноті та непогрішності досягнутих знань; воно збуджує затхлий спокій самовдоволеного всезнайства, нещадно викриваючи та розвінчуючи невігластво. У той же час збуджуючи потребу в новому знанні, у скасуванні виявленого невігластва. Отже, перед людиною відкривається проблемність її інтелектуальної діяльності та всього духовного життя» [2, с. 86 ].

Отже, знання про незнання є застиглими, такими, що зупинилися. Вони не мають внутрішнього імпульсу, джерела саморозвитку. Такі знання, відповідно до логіки Сократа, ущербні. Суб'єкт із такими догматичними знаннями втрачає намагання до поновлення, він зупиняється у своєму розвитку.

Отже, самовдосконалення в Сократа створюється з визнання проблемності пізнання та самопізнання, ставлення до світу, проблемності всього життя людини.

Домінантами філософії Сократа є пошуки істини, основ моральності. Постійне прагнення до розвитку, напруження інтелектуальних сил – основні принципи сократівської теорії. Самовдосконалення Сократа носить інтелектуальний характер: «Висока культура розуму, дисципліна, зібраність думки, її зосередженість та мобільність стоятимуть у центрі.

Але все це складає інструментальний бік, «технологію» сократівського самовиховання. Метою самовдосконалення особистості, за Сократом, є моральне піднесення її розуму. Піднесення розуму до такого ступеня, коли в ньому гармонійно поєднується знання та моральність, створює найвищу в розумінні Сократа добродієність – мудрість» [2, с. 88 ].

Ідеї самовдосконалення можна простежити в Геракліта з Ефеса, який вважав «що сам себе дослідив та сам від себе навчився». У багаточисленній етичній спадщині Демокрита можна простежити зацікавленість проблемами самовдосконалення. Філософ віддає належне таким цінностям: самопізнання, самоконтроль, здібність людини до самообмеження, самодисципліни.

Для Аристотеля ідея людського самовдосконалення – символ античного раціоналізму. Аристотель вважав добродієність тією основою для сходження людини на вищі щаблі досконалості. Аналіз античних філософських поглядів дає змогу дійти висновку, що цінність та заслуга Сократа, Платона, Аристотеля полягає в наближенні філософсько-теоретичного та соціально-прагматичного аспектів проблеми досконалості.

На думку філософа І.Донцова, філософська школа Епікура дала найбільш яскраво розвинене вчення про самовдосконалення. Якісне поновлення соціально-політичного устрою античного суспільства, створення нової форми держави воєнно-монархічного типу призводить до того, що філософська думка повертається до внутрішнього складу особистості. Як результат – поява трьох нових філософських шкіл, що проголосили головною своєю метою незворушного стану духу індивіда – атараксії. Це школи Епікура (306 до н.е.); стічна школа Зенона з Кіотона (приблизно 333 – 262 до н.е.) школа скептицизму, засновником якої був Піррон з Еліди (приблизно 360 – прибіл. 270 до н.е.)

«Внутрішньою перебудовою особистості стурбовані і скептики, і стоїки, і епікурейці. Усі посилено культивують байдужість до зовнішнього світу, намагаються допомогти людині знайти опору в собі самому, хоча б суб'єктивно піднятися над обставинами, стати незалежними від них» [2, с. 88].

На думку видатного філософа А. Лосева, серед цього розмаїття філософських шкіл, саме школа Епікура намагалася досягти своєї мети «по-людськи просто» [4, с.149]. «На тлі суворо нещадного у своїх вимогах стоїцизму, схильного до насильницького придушення певних природних людських потреб та потонулого з головою у безвихідних сумнівах скептицизму, Епікурове вчення приваблює високим гуманізмом та моральною чистотою образу життя своїх послідовників» [2, с. 93 ].

Епікурейська програма самовдосконалення передбачає досягнення такого улаштування внутрішнього світу, при якому особистість у всьому



покладається на себе, цінує те, що не залежить від богів, обставин, випадковостей. До цього веде чеснота розсудливості, що постійно культивується індивідом. Отже, намагання до невинного самовдосконалення, вимоги моральної чистоти внутрішнього світу особистості – основні положення соціально-етичної концепції Епікура.

Отже, етико-філософські системи античного періоду під час розгляду питання самовдосконалення акцентують увагу на діяльнісному аспекті людського життя. Досліджуване питання набуває суспільного характеру, що дає змогу самовдосконалюватися через оволодіння духовно-моральними чеснотами, внутрішньою свободою для втілення в життя практично-перетворювальних ідей та концепцій вдосконалення суспільства. «У цілому, філософія самовдосконалення античного періоду (V-IV ст. до н.е. – I-III ст. н.е.) досить плинна: від морального інтелектуалізму Сократа, сократівських шкіл до еkleктизму, епікуреїзму й пізнього стоїцизму, принципи досконалості набували все більше практичних, прагматичних ознак» [3, с. 88 ].

Відтак, культура Античної епохи стала «колискою» ідеї самовдосконалення. Основними принципами, що стали підґрунтям останньої стали, з одного боку, чуттєвість, що має відношення до моральної природи людини і суспільства, а з іншого – раціональний практицизм. У процесі розгляду ідеї самовдосконалення дослідники [3, с. 89] виділяють два морально-філософські напрямки: раціонально практична етика з пріоритетом суспільного блага цілого (Сократ, Аристотель, Епікур); суб'єктивно-духовна моральність з акцентом на розвиток принципів індивідуальних чеснот, зорієнтована на глибинну основу особистості (Піфагор, Антисфен, Зенон із Кітону).

Епоха Середньовіччя була сконцентрована на необхідності релігійно-морального вдосконалення людини, заснованій на самоочищенні через страждання. Філософія того часу ґрунтувалася на християнському Одкровенні: «Будьте такими ж досконалими, як Отець наш Небесний». Це створювало умови для утвердження ідеї самовдосконалення особистості через шлях до Бога. Глибокі наукові обґрунтування, пошуки, до уваги не бралися. Побудова світу в межах середньовічної культури мала вертикальну структуру – тобто існувала чітка регламентація, сувора ієрархія цінностей, що передбачало розуміння особистістю морального ідеалу своєї епохи. У цей період людського розвитку вчення про «душу» стало крапкою підрахунку для особистісного розвитку на ґрунті духовно-моральної проблематики.

Але втілення ідеї самовдосконалення було обмежене тим, що «по-перше, універсальне ціле переважало над індивідуальним, затушовуючи особистісне начало; по-друге, орієнтація на зразок, на його відтворення, на

відповідність життєвим запитам і затвердженим типом особистості сприяли пасивному існуванню та ігнорували власне процес розвитку Середньовіччя, так, формуючи модель «унісонного досягнення досконалості» [6, с. 8].

Надзвичайно яскраво, широко питання самовдосконалення та самоактуалізації було представлено в гуманістичних концепціях філософії Відродження – цього апогею саморозвитку індивідуальності, зумовленого звільненням персоналістської ідеї від релігійного і природно-космічного змісту.

Наслідком антропоцентричної свідомості стала розробка гуманістичної концепції розвитку людини. Відповідно до неї досягнути досконалості можна тільки власним зусиллям. Саме в епоху Ренесансу підіймається питання самовиховання, що забезпечує реалізацію ідеалу людини Відродження. Яскраві представники цієї епохи Л.Б. Альберті, Петрарка Поджо Браччоліні, А. Данте, Л.Бруні, П.Помпонацці, Д.Мірандола, М.Кузанський вважали пошук шляхів людської досконалості центральною проблемою філософії. Ідея індивідуальності, розкриття можливостей її реалізації – домінанта наукового світогляду епохи Ренесансу. Досконалисть розглядається в синтезі трьох вимірів: соціально-громадському, чуттєво-духовному та індивідуальному. При цьому природний початок у людині не заперечується. Так, Л.Б. Альберті вважав, що треба прагнути природної гармонії, яка є досконалішою і відповідає своєму внутрішньому самостворенню. Його діяльність яскравий приклад універсальних намагань гуманістів, що звертаються до цілісної людини, намагаючись осягнути її у всій складності та багатогранності. Для нього найвищий орієнтир та ідеал – краса, створена самою природою, від якої можна отримувати справжню насолоду.

Яскравий представник цієї епохи Петрарка, рішуче та безкомпромісно заперечував схоластичну навченість, як «балачки діалектів», та розглядав реалізацію самовдосконалення у зв'язку із самозаглибленням, самопізнанням, усвідомленням внутрішньої краси духовності. Відповідно до його поглядів, основний шлях досягнення щасливого життя – розвиток свого «Я» та наближення до Божественного, що в решті решт виступає як мета існування.

Визначення цінності людської особистості через особисті заслуги, завдяки своїй діяльності, постійне, невпинне прагнення досконалості – основний тезис гуманістичного антропоцентризму. Узагалі, Ренесанс надає нового звучання проблемі досконалості. Принцип досконалості – найгрунтовніший та найвагоміший в ціннісних орієнтаціях ренесансної людини. Цей принцип виконує внутрішньо-регулятивну функцію проектування особистісної культури.

Відмий представник флорентійського платонізму Піко делла Мірандолла (1463-1494) у своєму харизматичному виступі «Мова про гідність людини» резюмував антропоцентричні ідеї гуманістів. Він вважав, що Бог ставить людину в самому центрі Космосу, роблячи її суддею мудрості, величі та краси світостворення. Разом з тим, уявлення про людину, її досконалість пов'язується з ідеями тотожності людського мікрокосму та божественно-природного макрокосму. Свобода вибору у філософа насичена глибоким моральним змістом. На його думку, сократівське самопізнання спрямовує нас на шлях морального самовдосконалення, що передбачає боротьбу зі страстями, засвоєння певних правил життя («нічого зайвого»). Останнє неможливо без засвоєння глибин справжньої філософії.

Ренесансні філософські концепції XIV-XVI ст. трактують досконалість як філософію гармонійного розвитку людини. Це можна простежити упродовж усієї епохи Відродження. Так, наприклад А.Данте розглядав гармонію як досконалість власної природи кожної речі; Л.Бруні вважав, що досконалість людина набуває завдяки процесу гармонійного входження у світ; П.Помпанацці виступав з ідеєю співвідносності та пропорційності; представники неоплатонізму Д.Мірандола, М.Кузанський стверджували, що взаємодія всіх пізнавальних сил людини призведе до безмежності вдосконалення її власної природи.

Філософські пошуки епохи Ренесансу було спрямовано на відродження еталонів досконалості людини через наближення до вищих істин.

Прагнення до самореалізації, самоактуалізації – основні фундаментальні положення гуманістичної філософії Відродження, що зробила спробу відтворити людину в її намаганні до краси, сили. Більше того, людська досконалість стає елементом мікрокосму людини нової культури. Саме сформульовані в цей період принципи досконалості, виділення проблеми саморозвитку індивідуальності у філософії, визначили долю та подальший прогрес усього людства та заклало основи для принципово нового типу світовідношення. Як відомо, людина, що здатна до саморозвитку, – велика цінність для гуманістичних принципів світу, прогресу, усезагального розвитку антропокосмосу.

Отже, антропоцентрична свідомість Ренесансу дала потужний поштовх розробці гуманістичній концепції саморозвитку людини, за якою досягнути досконалості можна тільки завдяки власним зусиллям, що становлять підґрунття процесу самовиховання. Блискуче розмаїття філософських течій, напрямів Ренесансу XIV-XVI ст. – свідчення безперервного наукового пошуку еталонів досконалого життя людини й суспільства. Динамічний розвиток поглядів від ідеалізації земної людини,

її возвеличення до рівня Творця, до розкриття невідповідності між безмежними бажаннями людини й фактичними реаліями дійсності, яка формувала дрібного й ділового індивіда [6, с. 8].

**Висновки.** Аналіз та відстеження генезису філософських думок дозволяють дійти таких висновків:

– традиції самовдосконалення було започатковано та багатогранно відображено в античній філософії, де було сформовано ідеал людського існування – ідеал калокагатії – двоїстого ритму тіла та душі, що були підпорядковані евритмії (Платон, Аристотель, Сократ, Епікур та ін.);

– учіння філософів Середньовіччя приносило основи досконалості в жертву предметно-практичним началам. Принцип єдності й боротьби протилежностей духовного й тваринного існування виявляється в суперечності особистісних моделей самовдосконалення;

– ренесансний саморозвиток носив функціональний характер, у цей час відбувається трансформація моделей особистісного саморозвитку, розробляється гуманістична концепція самовдосконалення людини, за якою досягнути досконалості можна лише завдяки власним зусиллям (Л.Б. Альберті, Петрарка Поджо Браччоліні, А. Данте, Л.Бруні, П.Помпонаці, Д.Мірандола, М.Кузанський).

Ретроспективне вивчення філософських аспектів проблеми самовдосконалення дозволило сформулювати методологічну основу дослідження, що полягає у з'ясуванні проблем, які знаходяться на межі кількох наукових дисциплін. Дослідження пов'язане з загальною педагогікою, педагогікою вищої школи, загальною та віковою психологією, на основі яких ми маємо змогу:

– об'єктивно оцінювати самодостатність, цілісність та гармонію людини, викладача як основу самовдосконалення, професійного самовдосконалення, як внутрішнє багатство, що з'являється як наслідок духовних шукань, використання духовних практик;

– проникати в сутність проблеми та забезпечувати людині більш високий рівень усвідомленого існування, після того вона стає більше щасливою та впевненою й цілеспрямовано реалізовує себе в усіх життєвих, професійних ситуаціях, самовдосконалюється, саморозгортається та впевнено рухається в пошуках та реалізації сенсу життя, професіоналізму на основі породження внутрішнього енергетичного потенціалу, індивідуальних зусиль, прагнень, волевиявлень;

– основне завдання сучасної освіти – формувати викладача нової якості з певним типом світогляду, який би забезпечив гармонійну взаємодію з людьми, що нас оточують, з постійною потребою до самовдосконалення та саморозвитку.

*Література*

1. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: учебное пособие / Борис Семенович Гершунский .— М. : Флинта: Наука, 2003. — 768 с.
2. Донцов И.А. Самовоспитание личности: Философ. Этич. Проблемы / И.А. Донцов. — М. : Политиздат, 1984.- 285 с., ил. — (Личность. Мораль. Воспитание).
3. Ковальчук І.Л. Самовдосконалення як чинник подолання відчуження: філософсько-антропологічний аналіз: дис... канд.філ.наук : 09.00.04 «Філософська антропологія, філософія культури» // Ковальчук Ірина Леонідівна. — Луцьк, 2009. — 212 с.
4. Лосев А.История античной эстетики. Ранний эллинизм / А.Лосев. — М: Знание, 1979. — 269 с.
5. Рубінштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах / М.М.Рубінштейн. — Иркутск : Изд-во : Тип Дома Трудящихся, 1922. — 310 с.
6. Тертична В.Ф. Самовдосконалення особистості: культурологічний аспект. автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук : спец. 09.00.04 „Філософська антропологія, філософія культури ” / В.Ф. Тертична. — Харків, 1999. — 20 с.
7. Тугаринов В.П. Личность и общество / В.П.Тугаринов . — М: Мысль, 1965. — 191 с.

*Юшко О.*

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання  
Національного технічного університету «Харківський політехнічний  
інститут»*

**УДК 316.624-053.6**

**ЗМІСТ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ  
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОЇ  
КУЛЬТУРИ**

*У статті дається співвідношення понять «девіантність», «делінквентність», «група соціального ризику» та «важковихованість»; узагальнюється зміст та характеризуються провідні шляхи й принципи організації профілактичної діяльності зі студентською молоддю, схильною до проявів девіантної поведінки, на заняттях з фізичної культури у вищому навчальному закладі.*

**Ключові слова:** *девіації, поведінка, студент, зміст, профілактика.*

**Юшко А.**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания  
Национального технического университета «Харьковский  
политехнический институт»*

### **СОДЕРЖАНИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ**

*В статье даётся соотношение понятий «девиантность», «делинквентность», «группа социального риска» и «трудновоспитуемость»; обобщается содержание и характеризуются основные пути и принципы организации профилактической деятельности со студенческой молодёжью.*

**Ключевые слова:** *девиации, поведение, студент, содержание профилактики.*

**Jusko A.**

*Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the  
department of Physical Education, National Technical University "Kharkiv  
Polytechnic Institute"*

### **CONTENTS PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR STUDENTS AT PHYSICAL TRAINING**

*The article gives a ratio of the concepts of "deviance", "delinquency", "social risk" and "difficult", summarizes the content and highlights the main ways and principles of prevention activities with students, prone to displays of deviant behavior, the physical training in higher education.*

**Key words:** *deviation, the behavior, the student, the content of prevention.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** У сучасній Україні проблема організації профілактичної діяльності зі студентською молоддю, схильною до девіантної поведінки, на заняттях з фізичної культури набуває особливої гостроти з огляду на те, що виховання молодого покоління відбувається в складних соціальних, економічних і політичних умовах.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема організації фізичного виховання у молодіжному середовищі була предметом дослідження вчених різних галузей знань: медичної (В. Волков, П. Половников), біомедичної (Ю. Лисицин, О. Щетинін), соціологічної (В. Афанасьєв, О. Власова, В. Климова, О. Яременко), психологічної (І. Бех, Н. Максимова, С. Шапіро), юридичної (С. Гречанюк, Н. Остапенко). Педагогічні аспекти зазначеної проблеми вивчали З. Зайцева, Т. Колесіна, Л. Линник, Н. Максимова, Е. Погребняк, І. Стрельчук та інші. Разом із тим зазначена проблема вивчена недостатньо.

З огляду на це, **мета статті** полягає в аналізі змісту, шляхів та основних принципів профілактики девіантної поведінки студентської молоді на заняттях з фізичної культури.

**Виклад основного матеріалу.** Питання визначення змісту профілактичної діяльності з молоддю девіантної поведінки на заняттях з фізичної культури насамперед вимагає з'ясування співвідношення понять, які широко використовуються в сучасній педагогічній науці і взаємопов'язані між собою. Це: «девіантність», «делінквентність», «група соціального ризику» та «важковиховуваність».

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє дійти висновку, що серед сучасних дослідників немає єдності підходів до з'ясування суті зазначених термінів. Наприклад, М. Галагузова та П. Павленок ототожнюють поняття «молодь девіантної поведінки» й «групи ризику». Іншої думки дотримується С. Тетерський, який вважає поняття «молодь групи соціального ризику» більш широким у порівнянні з терміном «молоді люди, які мають відхилення в поведінці» [5].

Для з'ясування співвідношення даних термінів скористуємося довідковою літературою.

Як свідчить довідкова література, *девіантність* (від латин. *deviation* - відхилення) традиційно витлумачують як відхилення від норми, від правильної лінії, від головного шляху розвитку. Це поняття набуло поширення в різних галузях наукового знання – фізиці, біології, авіації, соціології, психології, правознавстві, педагогіці та деяких інших. Зокрема в педагогіці під *девіантною поведінкою* розуміється поведінка, яка порушує загальноприйняті в певному суспільстві моральні чи правові норми, руйнує особистість (Е. Драніщева).

Як зазначає О. Безпалько, серед вітчизняних і зарубіжних дослідників не існує єдиного погляду щодо суті поняття «девіантна поведінка». Одні вважають, що йдеться про всі відхилення від схвалюваних суспільством соціальних норм, інші пропонують включати в це поняття тільки порушення правових норм, треті – різні види соціальної патології (убивства, наркозалежність, алкоголізм). Узагальнення наявних на сьогодні позицій дозволяє стверджувати, що в педагогічній науці набув найбільшого поширення перший із названих поглядів.

На основі вивчення науково-педагогічних джерел другої половини ХХ століття (І. Єрмаков, Т. Кравчук, В. Крижко, Є. Павлютенков, М. Попов, М. Рижков, С. Савченко, Л. Сохань, В. Терещенко та інші) з'ясовано, що під *профілактикою девіантної поведінки студентів* науковці розуміють комплекс цілеспрямованих колективних та індивідуальних впливів на свідомість, почуття та волю студентської молоді з метою вироблення в них імунітету до негативних впливів навколишнього середовища, попередження асоціальної, антигромадської спрямованості їхньої поведінки.

Різновидом девіантної поведінки є делінквентність, тобто сукупність противоправних вчинків та злочинів, за яку вже передбачається карна відповідальність. На нашу думку, поняття «девіантна поведінка» більш широке у порівнянні з терміном «делінквентна поведінка».

Терміни «групи соціального ризику» в науковій літературі трактуються як спільноти, об'єднання, угруповання молодих людей, схильних до скоєння делінквентних дій. Студентів, які мають певні аномалії від прийнятих у суспільстві правил поведінки, називають важкими, або важковиховуваними [3, с. 214].

Одним із перших термін «відхилені від норми» увів до наукового обігу В. Сорока-Росинський у праці «Трудновоспитуемые» [2, с. 397]. Отже, поняття «важкі у виховному відношенні» включає в себе як виховання молодих людей, що мають певні відхилення від загальноприйнятої норми (тобто молоді девіантної поведінки), так і нормальних дітей, які в силу характеру, або інших причин потрапляють до даної категорії.

Аналіз джерельної бази (С. Бадюра, Г. Пономаренко, М. Попов, В. Оржеховська, С. Савчкнко, Л. Штефан та інші) свідчить про те, що до категорії студентської молоді з девіантною поведінкою можуть бути віднесені: молоді люди «групи соціального ризику», важковиховувані, наркомани, хворі на алкоголізм, повії, молодь, яка схильна до самогубства (суїциду), правопорушники, невстигаючі студенти, дезорганізатори.

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить, що під профілактикою девіантної поведінки студентської молоді вчені розуміють комплекс цілеспрямованих колективних і індивідуальних впливів на свідомість, почуття і волю студентів з метою вироблення в них імунітету до негативних впливів оточуючого середовища, попередження асоціальної спрямованості, їхньої антигромадської поведінки.

Профілактична діяльність виконує такі функції: діагностико-прогностичну; організаційно-діяльнісну; координаційну; консультаційну.

Зокрема, діагностична функція передбачає: визначення причин відхилень у поведінці, стані здоров'я молодої людини; аналіз емоційного клімату сім'ї; визначення ставлення молоді до студентського колективу, праці, громадських обов'язків; спрямованість інтересів; особливості спілкування поза ВНЗ; рівень самооцінки та загальний рівень виховання [4].

На основі узагальнення наукових даних та результатів експериментального дослідження І. Козубовська запропонувала схему вивчення молодої людини, схильної до прояву девіантної поведінки: спадково-біологічні фактори (схильність до нервових чи психічних захворювань батьків, алкоголізм, патологічна вагітність, ненормальні роди тощо); особистісні характеристики (темперамент, характер, здібності,



емоційна та мотиваційна сфери, потреби, інтереси, ідеали, переконання, правосвідомість, характер перебігу психічних процесів); найближче соціальне оточення молодого людини: сім'я; друзі (у вищій школі, за межами ВНЗ); статус молодого людини в студентському колективі; участь в поза навчальній та громадській діяльності [1].

До основних суб'єктів профілактичної діяльності вчені відносять викладачів фізичної культури, психологів, медиків, працівників правоохоронних органів та соціальних служб, батьків, громадськість.

Аналіз праць І. Зверевої, А. Капської, І. Козубовської, В. Курбатова, Л. Міщик, В. Оржеховської дозволяє сформулювати головну мету організації профілактичної діяльності з молоддю, схильною до девіантної поведінки, на заняттях з фізичної культури. Вона полягає в сприянні адаптації молодого людини у світі, допомозі їй у встановленні доброзичливих стосунків, усуненні дефіциту спілкування, сприянні в розв'язанні власних проблем, розвитку в студентів почуття відповідальності за свою поведінку, яке сприяє усвідомленню не лише своїх прав, а й обов'язків.

Для ефективного досягнення поставленої мети фахівцям з організації профілактичної роботи зі студентською молоддю, схильною до девіантної поведінки, на заняттях з фізичної культури необхідно мати відповідні знання. Вивчення та узагальнення науково-педагогічних праць, підручників з педагогіки і соціальної педагогіки та періодичних видань дозволяє дійти висновку, що до основних знань суб'єктів виховного впливу можна віднести: знання основ культурно-дозвілєвої діяльності; сучасного стану молодіжних угруповань, рухів, організацій, їхньої ролі, місця і впливу на особистість студента; основних державних документів з питань розвитку освіти і виховання; основ сімейного виховання, родинної педагогіки; основ фізкультурно-оздоровчої роботи у вищому навчальному закладі, за місцем мешкання, у сімейно-побутовому середовищі; знання загальних психологічних методик та методів; знання методів психопедагогічної діагностики студентства та їх оточення; методики діагностичного дослідження і розвитку особистості, групи, родини, середовища; знання теорії і методів психосоціальної оцінки.

Більш детальне вивчення науково-педагогічних джерел дозволяє дійти висновку, що на сучасному етапі особлива увага фахівцями приділяється визначенню соціологічних знань основних суб'єктів виховного впливу. Це: знання соціального оточення студентів; процесів та явищ, що відбуваються в суспільстві; наукових методів пізнання суспільства; способів та методів соціологічного дослідження; основних джерел виникнення та розвитку масових соціальних рухів; форм соціальних взаємодій, типів і структури соціальних організацій.

Доцільно звернути увагу і на той факт, що поряд зі спеціальною теоретичною підготовкою зазначені суб'єкти організації профілактичної діяльності на заняттях з фізичної культури повинні мати і високі особистісні якості такі як: тактовність; доброта; уважність; доброзичливість; здатність співпереживати; любов до студентів тощо.

Аналіз науково-педагогічних джерел приводить до висновку, що завдання провідних суб'єктів організації профілактики девіантної поведінки студентської молоді на заняттях з фізичної культури полягають у: подоланні антисоціальних проявів у поведінці студентської молоді; формуванні у кожного студента конкретного морального почуття відповідальності; розробці та реалізації програм корекції поведінки студентів; максимальному сприянні психічному і особистісному розвитку кожного студента; проведенні широкої діагностичної роботи; виборі активних методів виховного впливу; попередженні і подоланні вживання студентами наркотичних речовин; стимулюванні самовиховання та самовдосконалення; ознайомленні студентів з основами та основними прийомами самовиховання і діяльності; допомозі студентам скласти індивідуальні програми самовиховання і здійсненні контролю за її реалізацією [1; 4].

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних матеріалів свідчить, що до провідних шляхів профілактики девіантної поведінки студентської молоді на заняттях з фізичної культури належать: залучення студентів до активних занять спортом; пропаганда здорового способу життя; організація трудового виховання, що дає можливість залучити переважну частину схильних до девіантної поведінки студентів до цікавої роботи в поза навчальний час; проведення ранньої діагностики і педагогічної корекції; оздоровлення середовища і надання допомоги студентам, які виявились у несприятливих умовах життя і виховання; реалізація індивідуального підходу з опорою на позитивні якості; організація самовиховання студентської молоді.

Аналіз праць науковців та законодавчих актів дає підстави визначити провідні принципи організації профілактичної діяльності зі студентами, схильними до девіантної поведінки, на заняттях з фізичної культури. Серед них: принцип гуманістичної спрямованості виховання, згідно з яким людина визначається вищою соціальною цінністю, метою соціального розвитку та вищим критерієм оцінки всіх сфер суспільного життя; принцип соціальності, який полягає у соціальній детермінованості самої природи людини; визначенні важливої ролі середовища в формуванні людини і соціальності майже всіх процесів функціонуючої особистості (жести, міміка тощо); принцип розвитку, тобто розуміння особистості як динамічного утворення; принцип об'єктивності; демократизму та пріоритетності загальнолюдських цінностей; природовідповідності та

культуровідповідності; цілісного підходу; емоційної насиченості навчально-виховного процесу; спонукання до творчого самовираження; принцип соціального загартовування людини, який передбачає включення її до системи, що вимагає вольових зусиль для подолання негативних впливів; принцип поєднання допомоги й самопомоги; принцип партнерства і взаємної довіри та деякі інші.

**Висновки та перспективи подальших наукових пошуків.** Отже, організація профілактичної діяльності щодо подолання девіантної поведінки студентської молоді на заняттях з фізичної культури має власний зміст, провідні шляхи та основні принципи. До перспективної тематики подальшого наукового пошуку можна віднести вивчення зазначених питань в історичній ретроспективі.

### *Література*

1. Казаков Л.Х., Колесов Д.В. Наркогенная информация и профилактика наркомании среди учащихся / Л.Х. Казаков, Д.В. Колесов // Советская педагогика. — 1991. — №7. — С.20-24.
2. Положення про професійне училище соціальної реабілітації // Дитинство в Україні: права, гарантії, захист. — К.: Столиця, 1998. — Ч.ІІ. — С.174-186.
3. Положення про приймальники-розподільники для неповнолітніх органів внутрішніх справ // Дитинство в Україні: права, гарантії, захист. — К.: Столиця, 1998. — Ч.ІІ. — С.189-196.
4. Про організацію виконання Указу Президента України «Про невідкладні заходи щодо посилення боротьби зі злочинністю» // Інформаційний збірник Міністерства України. — 1994. — №24. — С.3-6.
5. Про організацію виконання Указу Президента України «Про затвердження заходів щодо дітей-сиріт і дітей, які залишились без піклування батьків» // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. — 1998. — №6. — С.3-10.

### *Бондар Л.*

*кандидат філологічних наук, доцент Криворізький педагогічний інститут  
ДВНЗ Криворізького національного університету (кафедра теорії і  
практики навчання іноземних мов за професійним спрямуванням)*

УДК 378.02:37.016

## **КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЗАВДАНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ З ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

*У статті обґрунтовуються критерії оцінювання завдань самостійної роботи студентів-філологів з формування мовленнєвої компетентності.*

**Ключові слова:** оцінювання слухання і розуміння, оцінювання діалогічного і монологічного мовлення, читання та письма.

**Бондарь Л.**

*кандидат филологических наук, доцент Криворожского педагогического института ГВУЗ Криворожского национального университета (кафедра теории и практики обучения иностранным языкам по профессиональному направлению)*

### **КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ ЗАДАЧ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

*В статье обосновываются критерии оценивания заданий самостоятельной работы студентов-филологов по формированию речевой компетентности.*

**Ключевые слова:** *оценка слушания и понимания, оценки диалогической и монологической речи, чтения и письма.*

**Bondar L.**

*- candidate of Philology, an associate Professor of Krivoy Rog Pedagogical Institute of Krivoy Rog National University (chair of theory and practice of teaching foreign languages for professional purposes)*

### **THE CRITERIA OF ESTIMATING THE TASKS OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK FOR THE FORMATION OF SPEECH COMPETENCE**

*The criteria of estimating the tasks of students' independent work for configuring speech competence are based in this article.*

**Keywords:** *estimating hearing and understanding, estimating dialogic and monologue speech, reading and writing.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Оцінювання результатів навчальної діяльності мови студентів з іноземної мови здійснюється на основі функціонального підходу до мовної освіти, який насамперед має забезпечити студентам уміння ефективно користуватися мовою як засобом пізнання, комунікації; високу мовну культуру особистості; сприяти формуванню громадянської позиції, національної самосвідомості, готовності до подальшої професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Велика кількість наукових праць, присвячених розгляду мовленнєвої компетентності з'явилась за останні роки (А.М.Богущ, О.О.Залевська, І.О.Зимняя, О. М. Казарцева, С. О. Караман, Л.П.Крисін, О.С. Кубрякова, М.І.Пентиліук; серед психологів: Ю.Н.Емельянов, Т.Л.Кобзар, С.С.Макаренко, О.І.Нещерет, О.В.Попова). Безсумнівну значущість щодо дискурсивної компетенції мають такі

роботи: М.С. Казанджиєва, С.А. Омельчук, В.І. Статівка, Т.В. Симоненко. Дидактичні засади організації самостійної роботи студентів у вищих закладах розглядали такі вчені, як Біляєва Ю. В., Вєтохов О. М., Глазиріна В. М., Гостищева Н. А., Кравець О. О., Насалевич Т. В., Рябуха Т. В., Смірнова М. І., Lems К. Та ін.

Функціональний підхід передбачає таке співвідношення мовної теорії та мовленнєвої практики, за якого пріоритетним є розвиток навичок мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо. Робота над мовною теорією, формуванням знань про мову підпорядковується інтересам розвитку мовлення.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета статті полягає у систематизації критеріїв оцінювання завдань самостійної роботи студентів-філологів з формування мовленнєвої компетентності.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Оцінювання результатів навчання особливо актуальні з огляду на реформування вищої школи, одним із найважливіших завдань якої має бути розвиток фахових компетентностей творчих здібностей, ініціативності, пізнавальної самостійності студентів, їх уміння працювати з інформацією, критично оцінювати її, застосовувати для розв'язання життєвих проблем.

Оцінювання результатів навчання мови здійснюється на основі:

а) врахування основної мети, що передбачає різнобічний мовленнєвий розвиток особистості;

б) освітнього змісту навчального предмета, який розподіляється на чотири елементи: знання, вміння й навички, досвід творчої діяльності і досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу;

в) функціонального підходу до мовної освіти, який передбачає вивчення мовної теорії в аспекті практичних потреб розвитку мовлення.

Об'єктами оцінювання мають бути:

▪ мовленнєві вміння й навички з чотирьох видів мовленнєвої діяльності;

▪ знання про мову й мовлення;

▪ комунікативні вміння та навички;

▪ досвід творчої діяльності; досвід особистого емоційно-ціннісного ставлення до світу.

Оцінювання результатів мовленнєвої діяльності (слухання), передбачає розуміння:

а) розуміти:

• мети висловлення;

• фактичного матеріалу;

• причинно-наслідкових зв'язків;

- теми і основної думки висловлення;
- виражально-зображувальних засобів прослуханого;
- б) умінь оцінювання прослуханого:

Перевірка здійснюється фронтально за допомогою тестових завдань з пропонованими варіантами.

*Варіант перший:* викладач читає один раз незнайомий студентам текст, а потім пропонує серію запитань з варіантами відповідей. Студенти повинні мовчки вислухати кожне запитання, варіанти відповідей до нього, вибрати один із варіантів і записати лише його номер поряд із номером запитання: (наприклад 1.3., де цифра «1» — номер запитання, а цифра «3» — номер обраної відповіді).

*Варіант другий:* студенти одержують видрукувані запитання та варіанти відповідей на них і відзначають галочкою правильний, з їхнього погляду, варіант.

Під час перевірки результатів мовленнєвої діяльності, зокрема розуміння прослуханого студентам пропонуються запитання з чотирма варіантами відповідей.

Для одержання достовірних результатів тестування кількість варіантів відповідей на тестове завдання не повинна бути меншою від чотирьох.

Матеріалом для контрольного завдання можуть бути: зв'язне висловлювання, текст, розповідь, що добирається відповідно до вимог типової програми для кожного курсу.

Оцінювання здійснюється з огляду на те, що за цей вид діяльності студент може одержати від 10 до 20 балів. У тому разі, коли студент з певних причин не виконав завдання, він має пройти перевірку додатково, щоб одержати відповідну кількість балів.

Під час перевірки складених студентами висловлень (діалогів, усних і письмових відповідей) ураховується ступінь повноти вираження теми, міра самостійності виконання роботи, ступінь вияву творчих здібностей, особистого ставлення до змісту висловлення.

Через діалогічне мовлення перевіряється здатність студентів:

- а) виявляти певний рівень обізнаності з теми, що обговорюється;
- б) демонструвати вміння:
  - складати діалог відповідно до запропонованої ситуації й мети спілкування;
  - самостійно досягати комунікативної мети;
  - використовувати репліки для стимулювання, підтримання діалогу, формули мовленнєвого етикету;
  - дотримуватися теми спілкування;
  - додержуватися правил спілкування;

- дотримуватися норм літературної мови;
- демонструвати певний рівень вправності у процесі діалогу (стислість, логічність, виразність, доречність, винахідливість тощо);
- в) висловлювати особисту позицію щодо теми, яка обговорюється;
- г) аргументувати висловлені тези, ввічливо спростовувати помилкові висловлення співрозмовника.

Зазначені характеристики діалогу є основними критеріями при його оцінюванні.

Перевірка рівня сформованості діалогічного мовлення здійснюється таким чином: викладач пропонує двом студентам вибрати одну із запропонованих тем чи мовленнєвих ситуацій (теми чи ситуації пропонуються різного рівня складності), обдумати її й обговорити із однокурсником перед аудиторією у формі діалогу протягом 3-5 хвилин. Бали виставляються кожному із студентів. Максимальна кількість балів 25, мінімальна – 10 балів.

Під час оцінювання діалогу доцільно диференціювати репліки на розгорнуті (складаються з двох і більше речень) і нерозгорнуті (виражені одним реченням). Якщо репліки розгорнуті, то їх кількість зменшується. До вказаної кількості не зараховуються слова, що відносяться до мовленнєвого етикету (звертання, привітання, прощання тощо).

Рівень діалогічного мовлення студента вважається **достатнім**, якщо мовлення студента за своїм змістом спрямовується на розв'язання певної проблеми, загалом є змістовним, набирає деяких рис невимушеності; з'являються елементи особистісної позиції щодо предмета обговорення, правила спілкування загалом додержуються, але ще є незначні огріхи у мовленні: невисокий рівень самостійності й аргументованості суджень, відхилення від теми, помилки в мовному оформленні реплік тощо.

Загалом же студенти бере участь у діалозі за ситуацією, що містить певну проблему, досягаючи комунікативної мети, висловлює судження і певною мірою аргументує, їх за допомогою загальновідомих фактів. У діалозі наявні елементи оцінних характеристик, узагальнень.

Рівень діалогічного мовлення студента оцінюється як **високий**, якщо самостійно обравши аспект запропонованої теми студент переконливо й оригінально аргументує свою позицію, зіставляє різні погляди на той самий предмет, розуміючи при цьому можливість інших підходів до обговорюваної проблеми, виявляє повагу до думки іншого; дотримується структури діалогу,

Під **мовним оформленням** діалогу, тексту ми розуміємо наявність/відсутність порушень лексичних, фразеологічних, граматичних (морфологічних, синтаксичних), стилістичних, орфоепічних,

акцентологічних, інтонаційних норм літературної мови (англійської чи другої іноземної).

Під час **монологічного мовлення** перевіряється здатність студента:

а) виявляти певний рівень обізнаності з теми, що розкривається (усно чи письмово);

б) демонструвати вміння:

▪ будувати висловлення певного обсягу, добираючи і впорядковуючи необхідний для реалізації задуму матеріал (епізод із власного життєвого досвіду, прочитаний або прослуханий текст, епізод із кінофільму, сприйнятий (побачений чи почутий) твір мистецтва, розповідь іншої людини тощо);

▪ урахувувати мету спілкування, адресата мовлення;

▪ розкривати тему висловлювання;

▪ виразно відображати основну думку висловлення диференціюючи матеріал на головний і другорядний;

▪ викладати матеріал логічно, послідовно;

▪ використовувати мовні засоби відповідно до комунікативного завдання, дотримуючись норм літературної мови;

▪ додержуватися єдності стилю;

в) виявляти своє ставлення до предмета висловлення, розуміти можливість різних тлумачень тієї самої проблеми;

г) виявляти певний рівень творчої діяльності, зокрема:

▪ трансформувати одержану інформацію, відтворюючи її докладно, стисло,

▪ вибірково, своїми словами, змінюючи форму викладу, стиль тощо відповідно до задуму висловлювання;

▪ створювати оригінальний текст певного стилю;

▪ аргументувати висловлені думки, переконливо спростовувати помилкові докази;

▪ викладати матеріал виразно, доречно, економно, виявляти багатство лексичних і граматичних засобів.

Організація контролю здійснюється за одним із двох варіантів.

*Варіант перший:* студенти виконують роботу самостійно.

*Варіант другий:* студенти складають висловлення на основі диференційованого підходу. Для одержання балів достатнього і високого рівнів необхідно написати лінгвістичне повідомлення, реферат, виступ із обраної теми самостійно. Максимальна кількість – 20 балів.

Перевірка здатності **говорити** (усно переказувати чи створювати текст) здійснюється індивідуально: викладач пропонує певне завдання (переказати зміст матеріалу докладно, стисло, вибірково; самостійно створити висловлення на відповідну тему),



Перевірка здатності письмово переказувати і створювати текст здійснюється фронтально: студентам пропонується переказати за традиційною методикою або самостійно; прочитаний текст чи інший матеріал або самостійно підготувати лінгвістичне повідомлення, або виступ.

У монологічному висловлюванні оцінюються зміст і форма (мовне оформлення). За усне висловлення ставляться одні бали, за зміст - інші, а також якість мовного оформлення (орієнтовно, спираючись на досвід викладача і не підраховуючи помилок, зважаючи на технічні труднощі фіксації помилок різних типів в усному мовленні).

За письмове мовлення виставляється також конкретна кількість балів: на основі підрахунку допущених недоліків за зміст і помилок за мовне оформлення, ураховуючи їх співвідношення.

Оцінюючи усне висловлення, необхідно враховувати наявність відхилень від орфоепічних норм, правильність інтонування речень; у письмових висловленнях — наявність: 1) орфографічних та пунктуаційних помилок, які підраховуються сумарно, без диференціації; 2) лексичних, граматичних і стилістичних. Загальну оцінку за мовне оформлення пропонуємо виводити таким чином: до бала за орфографію та пунктуацію додати бал, якого заслуговує робота за кількістю лексичних, граматичних і стилістичних помилок, одержана сума ділиться на два.

Рівень монологічного мовлення студента вважається **достатнім**, якщо за обсягом висловлення сягає норми, його тема повністю розкривається, виклад загалом зв'язний з елементами самостійних суджень.

Студент самостійно будує достатньо повне осмислене, самостійно і загалом вдало написане висловлення, проте трапляються ще за певними показниками незначні недоліки.

Рівень монологічного мовлення студента вважається **високим**, якщо самостійно складений текст ураховує комунікативне завдання; висловлює власну думку, зіставляє її з думками своїх однокурсників. Студент уміє пов'язати обговорюваний предмет із власним життєвим досвідом, добирає переконливі докази для обґрунтування тієї чи іншої позиції з огляду на необхідність розв'язувати певні життєві проблеми; робота загалом відзначається багатством словника, точністю слововживання, стилістичною єдністю, граматичною різноманітністю.

Перевірка вміння **читати** вголос здійснюється індивідуально: викладач дає студентові текст, опрацьований на попередніх заняттях. Студентові дається деякий час на підготовку і пропонується прочитати текст перед аудиторією.

Під час заняття перевіряється здатність студента:

а) демонструвати певний рівень розуміння прочитаного;

б) виявляти вміння читати із достатньою швидкістю, плавно, з гарною дикцією, відповідно до орфоепічних та інтонаційних норм;

в) виражати з допомогою темпу, тембру, гучності читання особливості змісту, стилю тексту, авторський задум;

г) пристосовувати читання до особливостей слухачів (ступеня підготовки, зацікавленості певною темою тощо).

Оцінювання мовних знань і вмінь здійснюється тематично. Зміст контролю визначається згідно з функціональним підходом до мовного курсу вишу. Максимальна кількість – 20 балів.

Перевірці підлягають знання та вміння з мови, які необхідні передусім для правильного використання мовних одиниць. Перевірка здійснюється фронтально в письмовій формі із застосуванням завдань тестового характеру. Студентам пропонується:

- розпізнавати вивчені мовні явища;
- групувати, класифікувати;
- сполучати слова, доповнювати, трансформувати речення, добираючи належну форму слова, потрібну лексему, відповідні засоби зв'язку між частинами речення, між реченнями у групі пов'язаних між собою речень тощо;

- виявляти розуміння значення мовних одиниць та особливостей їх використання в мовленні.

Для контрольної перевірки використовуються завдання тестового характеру, складені на матеріалі слова, сполучення слів, речення, груп пов'язаних між собою речень. Викладач визначає, який із запропонованих нижче варіантів тестового контролю, з його погляду, доцільніший.

*Варіант перший:* Студентам пропонується тестові завдання з вибірковими відповідями.

*Варіант другий.* Рекомендується пропонувати студентам завдання, складність яких збільшується від курсу до курсу.

Одиниця контролю: вибрані студентами правильні варіанти виконання завдань тестового характеру та самостійно дібрані приклади, За кожне правильно виконане завдання студент одержує по одному балу.

Оцінювання здійснюється таким чином, щоб за зазначену вище роботу студент міг одержати від 1 бала (за сумлінну роботу, яка не дала задовільного результату) до 20 балів (за бездоганно виконану роботу). У тому разі, коли студент з певних причин не виконав роботу, він має пройти відповідну перевірку додатково з тим, щоб одержати відповідний бал.

Перевірка мовних знань та вмінь здійснюється за допомогою завдань тестового характеру.

Тематичну оцінку доцільно виставляти на підставі поточних оцінок з урахуванням контрольної (тестової) роботи з мовної теми. Оцінку за семестр краще виставляти на основі тематичного оцінювання.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, систематизація критеріїв оцінювання сприяє впровадженню тестування як одного із методів контролю засвоєння студентами знань з іноземної мови має суттєві переваги над іншими формами оцінювання: процес перевірки стає об'єктивним і мінімально залежить від суб'єктивної думки викладача; за допомогою тесту можна отримати більш диференційні оцінки, що забезпечує високу точність вимірів навчальних досягнень; обробка результатів вимагає порівняно незначних часових затрат. Застосування тестових технологій поруч із традиційними формами контролю на заняттях іноземної мови забезпечить якісну підготовку студентів до професійної діяльності.

### *Література*

1. Аванесов В. С. Форма тестовых заданий. Учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей / В. С. Аванесов. – М. : Центр тестирования, 2005. – 156 с.
2. Гронлунд Норман Е. Оцінювання студентської успішності: Практичний посібник / Н. Е. Гронлунд. – К. : Навч. метод. центр "Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні", 2005. – 312 с.
3. Збірник завдань для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання. – Львів: ЛРЦОЯО, 2007. – 108 с.
4. Кочан І. М., Захлюпана Н. М. Словник-довідник із методики викладання мови. Друге видання, виправлене і доповнене / І. М. Кочан, Н. М. Захлюпана. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.
5. Паращенко Л. І. Тестові технології у навчальному закладі : метод. посібник / Л. І. Паращенко, В. Д. Леонський, Г. І. Леонська. – К. : "Майстерня книги", 2006. – 217 с.

### *Дичка Н.*

*здобувач Національного технічного університету України "Київський політехнічний Інститут", викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 1*

**УДК 811.111**

## **ПІДСИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ КОМП'ЮТЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

*У статті розглядається підсистема вправ для формування професійно орієнтованої компетенції в англійському писемному мовленні у майбутніх фахівців з комп'ютерних спеціальностей. Проаналізовано*

етапи навчання формування вмінь у англомовному писемному мовленні (на прикладі написання технічного завдання на програмну розробку), типи і види вправ.

**Ключові слова:** підсистема вправ, професійно орієнтоване писемне мовлення, елементи дистанційного навчання.

**Дичка Н.**

*соискатель Национального технического университета Украины "Киевский политехнический институт", преподаватель кафедры английского языка технического направления № 1*

### **ПОДСИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ КОМПЬЮТЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*В статье рассматривается подсистема упражнений для формирования профессионально ориентированной компетенции в англоязычной письменной речи у студентов компьютерных специальностей. Проанализированы этапы обучения формирования умений в англоязычной письменной речи (на примере написания технического задания на программную разработку), типы и виды упражнений.*

**Ключевые слова:** подсистема упражнений, профессионально ориентированная письменная речь, элементы дистанционного обучения.

**Dychka N.**

*researcher of the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute", a teacher of ESP*

### **SUBSYSTEM OF EXERCISES FOR TEACHING WRITING STUDENTS OF COMPUTER SPECIALTIES**

*The article analyses the subsystem of exercises for forming professional competence in English written speech, developed for students of computer specialties. The stages of students' writing skills formation (for example, writing a specification for software development), types and groups of exercises have been determined.*

**Keywords:** *subsystem of exercises, professionally oriented writing, the elements of distance learning.*

Наше дослідження стосується навчання англомовного професійно орієнтованого писемного мовлення студентів комп'ютерних спеціальностей з використанням елементів дистанційного навчання (ДН). Оскільки ефективність навчання може бути досягнута завдяки раціональній побудові системи вправ, ми пропонуємо підсистему вправ для написання англомовного технічного завдання (ТЗ) до програмного забезпечення "Software Requirements Specification (SRS) Development", розроблену на платформі Moodle.

Методичну організацію навчання іноземних мов за допомогою вправ досліджували такі науковці: П.К. Бабінська, А.П. Будько, Є.О. Маслико, С.І. Петрова (система вправ і методичних прийомів для навчання аспектам мови) [1], Н.К. Складенко (вимоги, класифікація і система вправ) [2, 3], Г.С. Чекаль, П.Г. Асоянц і Т.І. Коваль (комп'ютерні вправи) [4] та інші. При створенні підсистеми вправ ми спиралися на їх роботи. Мовні вправи є основою організації системи навчання оволодіння англійською мовою. Під вправами розуміють цілеспрямовані, взаємопов'язані дії, які пропонуються для виконання в порядку наростання мовних та операційних труднощів з урахуванням послідовності формування мовленнєвих навичок і вмінь, а також характеру реально існуючих актів мовлення [5].

Важливим складником підсистеми вправ "SRS Development" як елементу ДН в аудиторному та поза аудиторному режимі є комп'ютерна вправа. Слідом за Г.С. Чекаль, Т.І. Коваль ми розглядаємо вправу як "засіб навчання, що здійснює подання інформації, контроль, оцінку і корекцію навчальних досягнень студента та управління його навчально-пізнавальною діяльністю у процесі проходження ним індивідуальної траєкторії учіння для досягнення поставленої мети" [4].

Відомо, що будь-яка підсистема вправ передбачає етапи оволодіння певним матеріалом та може мати декілька підетапів, які складаються з відповідних груп вправ. Отже, завданням статті є проаналізувати етапи навчання професійно орієнтованого ПМ, підсистему вправ "SRS Development", групи, типи вправ, спрямовані на оволодіння окремими навичками та вміннями:

- 1) вправи для формування навичок і розвитку вмінь розробляти структуру ТЗ та обробляти інформацію на дотекстовому етапі,
- 2) вправи для формування навичок та розвитку вмінь письма на текстовому етапі – групи вправ: для розвитку вмінь стилістично аналізувати текст науково-технічного підстилю; для формування лексичних і граматичних навичок письма; для розвитку вмінь писати основну частину ТЗ,
- 3) вправи для розвитку вмінь редагувати ТЗ на післятекстовому етапі.

Структуру підсистеми вправ, представлено на рис. 1.1.

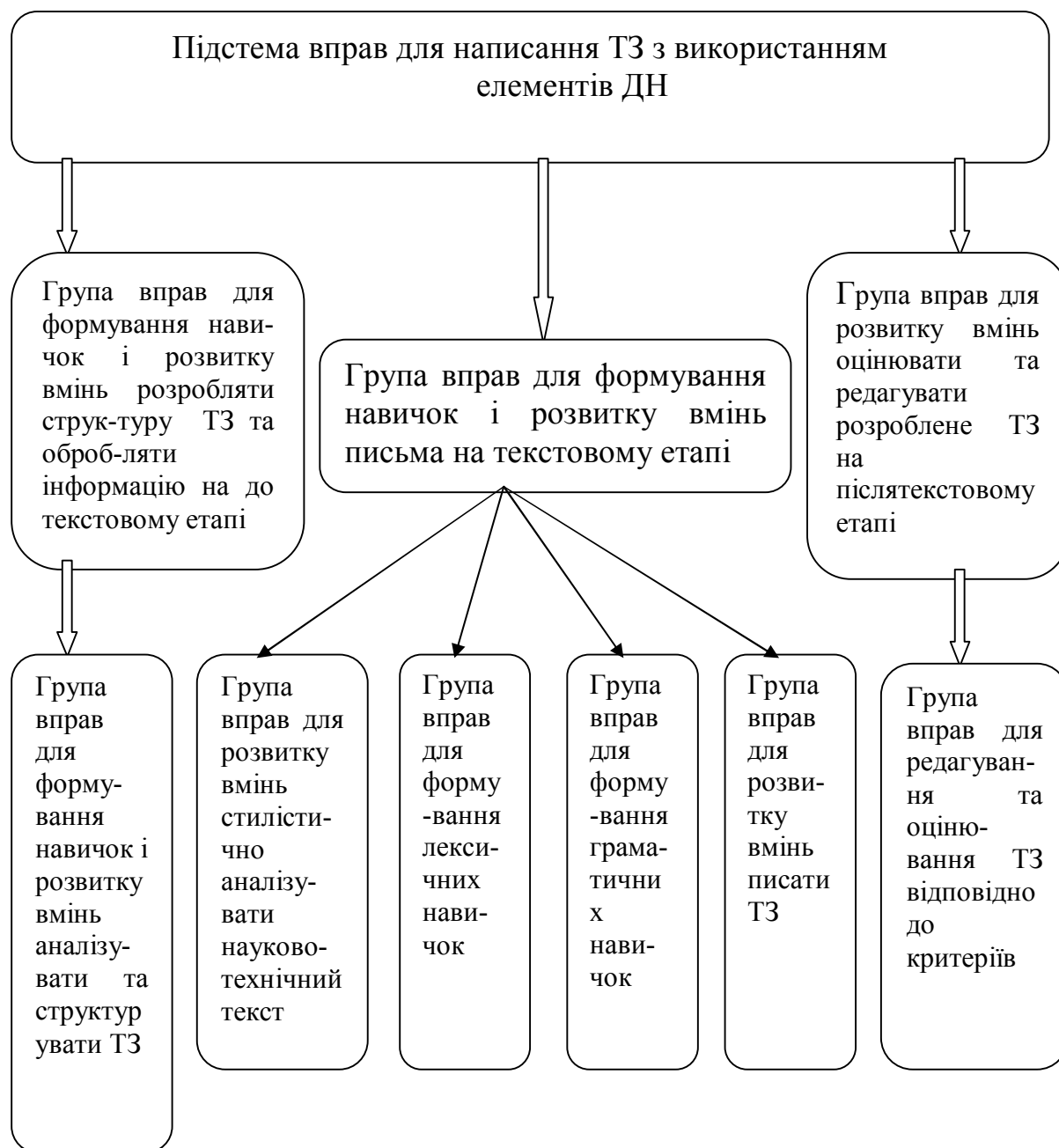
З метою обґрунтування підсистеми вправ для написання ТЗ на програмну розробку з використанням елементів ДН необхідно визначити етапи навчання створення ТЗ (SRS) на програмну розробку, групи вправ, типи і види вправ.

Оскільки успіх методики навчання професійно орієнтованого ПМ пов'язаний з поетапним розвитком відповідних навичок і вмінь, ми виділяємо три етапи навчання:

1-й етап: дотекстовий – Pre-writing,

2-й етап: текстовий – SRS Development,

3-й етап: післятекстовий – Post-writing.



**Рис. 2.1. Структура підсистеми вправ для написання ТЗ на програмну розробку з використанням елементів ДН.**

Розроблені вправи до кожного етапу навчання передбачають необхідні компоненти (завдання, виконання, контроль виконаного завдання) і підпорядковані відповідним вимогам: до завдання, до змісту, до виконання, до контролю. При розробці вправ ми спирались на методичні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь, рекомендовані Н.К. Скляренко [2].

Отже, вимоги до завдання включають: комунікативність, наявність навчально-комунікативної ситуації, вмотивованість, професійну спрямованість. Вправи побудовані на англomовному професійно-орієнтованому матеріалі. Матеріал було відібрано з текстів технічних завдань на програмну розробку.

Вимоги до виконання завдання враховують ступінь керування, наявність опор, форми організації, місце виконання. В підсистемі вправ зустрічаються вправи: частково керовані (вправи множинного вибору, на трансформацію, які перевіряються шляхом порівняння з еталоном правильної відповіді в пам'яті комп'ютера) і мінімально керовані (у Moodle, коли студент самостійно створює власний продукт, викладач мінімально втручається в його діяльність, тобто спостерігає і контролює процес навчання); з опорами (надання інформаційно-довідкового матеріалу, таблиць); без опор (самостійне написання ТЗ); індивідуальні, в малих групах (в парах), загальногрупові; аудиторні й позааудиторні.

Вимоги до контролю завдання реалізуються через самоконтроль, взаємоконтроль, контроль викладача англійської мови/викладача профільних предметів.

Розглянемо підсистему вправ “SRS Development” для поетапного навчання студентів комп'ютерних спеціальностей створювати ТЗ на програмну розробку.

### **Група вправ для формування навичок і розвитку вмінь розробляти структуру ТЗ та обробляти інформацію на дотекстовому етапі**

Метою цієї групи вправ є навчити студентів аналізувати текст-зразок та структурувати ТЗ на дотекстовому етапі. Ці вправи готують студента до написання тексту ТЗ. Це означає, що цільовим призначенням цих вправ є ознайомити студента з прикладом якісного ТЗ, навчити структурувати зміст ТЗ, формувати вихідні дані для ТЗ.

Використані такі типи вправ: некомунікативні рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні рецептивні, комунікативні рецептивно-продуктивні: на ознайомлення з презентацією на тему ТЗ та створення власних слайдів для презентації; написання назви ТЗ; переклад назв ТЗ з української на англійську; занотовування; запис необхідних вхідних даних до ТЗ; аналіз, систематизацію і узагальнення інформації після прочитання тексту-зразка ТЗ; укладання змісту ТЗ. Контроль здійснюється порівнянням з еталоном правильної відповіді в пам'яті комп'ютера і викладачем (у випадку, якщо вправа передбачає вільно-конструйовану відповідь).

---

**Підгрупа вправ для формування навичок і розвитку вмінь аналізувати та структурувати ТЗ**

Мета цієї підгрупи вправ – навчити аналізувати існуючі тексти-зразки ТЗ, працювати з інформацією, укладати зміст та вхідні дані до ТЗ.

Підгрупа вправ для формування навичок і розвитку вмінь аналізувати та структурувати ТЗ ґрунтується на формуванні таких навичок і вмінь:

1. Уміння формулювати тему ТЗ.
2. Уміння аналізувати текст-зразок ТЗ з точки зору якості інформації, структури, особливостей використання мовних явищ (лексики, граматики, пунктуації, правопису), оформлення; занотовувати інформацію; активно вступати в комунікацію з одногрупниками з метою вирішення дослідницьких завдань з професійно-орієнтованої тематики.
3. Уміння структурувати ТЗ.
4. Уміння формувати вхідні дані до ТЗ.
5. Навички техніки письма: записувати тему ТЗ відповідно до орфографічних і пунктуаційних правил англійської мови.

**Група вправ для формування навичок і розвитку вмінь письма на текстовому етапі**

Метою вправ є навчити студентів складати власне ТЗ. Група вправ охоплює такі підгрупи вправ: для розвитку вмінь стилістично аналізувати науково-технічний текст, для формування лексичних навичок, для формування граматичних навичок, для розвитку вмінь писати ТЗ. Типи вправ: некомунікативні рецептивні, умовно-комунікативні рецептивні, умовно-комунікативні рецептивно-продуктивні, комунікативні рецептивно-репродуктивні і продуктивні.

Види вправ: знаходження відповідності, вибір правильної відповіді з 2-х, 3-х та 4-х варіантів, заповнення таблиць, на диференціацію, сполучення термінів, вибір з речення певних лексичних одиниць, утворення з однієї частини мови іншої, розгадування кросворду, заповнення пропусків (сполучниками, займенниками, видно-часовими формами дієслів), трансформацію, розстановку розділових знаків, розташування речень, слів у правильному порядку.

**Підгрупа вправ для розвитку вмінь стилістично аналізувати текст ТЗ**

Мета: навчити аналізувати стилістичні особливості науково-технічного тексту ТЗ.

Уміння: стилістично аналізувати ТЗ.

**Підгрупа вправ для формування лексичних навичок**



Мета підгрупи вправ – сформувати у студентів лексичні навички у межах науково-технічного підстилю письма для складання власного ТЗ: використовувати відповідну термінологію, аббревіатури, акроніми, означення, використовувати повні дієслівні форми замість коротких, уникати “слабких” фраз, використовувати подовження фраз, слова-детермінанти, утворювати з однієї частини мови іншу.

### **Підгрупа вправ для формування граматичних навичок**

Мета цієї підгрупи вправ - навчити студентів коректно вживати граматичні структури, характерні для ТЗ, і сформувати граматичні навички: використання видо-часових форм дієслів активного і пасивного стану, умовних речень, модальних дієслів, -ing форм, безособових речень, займенників і сполучників, артиклів, порядку слів в англійській мові, а також такі навички техніки письма: дотримуватись правил пунктуаційного оформлення речень.

### **Підгрупа вправ для розвитку вмінь писати ТЗ**

Мета цієї підгрупи вправ – навчити студентів писати три основні розділи ТЗ: “Introduction”, “Overall description”, “Specific requirements”. До основних умінь відносимо:

- 1) уміння писати вступ (“Introduction”) ТЗ відповідно до стандарту IEEE-820 який складається з 5-ти підрозділів: “Purpose”; “Scope”; “Definitions, Acronyms, Abbreviations”; “References”, “Overview”.
- 2) уміння писати загальний опис ТЗ (“Overall description”) відповідно до його необхідних компонентів: “Product Perspective”, “Product Functions”, “User Characteristics”, “Constraints”, “Assumptions and Dependencies”.
- 3) уміння писати особливі вимоги (“Specific requirements”) до програмної розробки: “Interface Requirements”, “Functional Requirements”, “Non-Functional Requirements”, “Design Constraints”, “Database Requirements”; уміння створювати варіанти використання (“use cases”).

### **Група вправ для розвитку вмінь оцінювати та редагувати розроблене ТЗ на післятекстовому етапі**

Ці вправи ставлять за мету навчити студента об’єктивно редагувати власний текст і тексти інших студентів. Типи вправ: комунікативні рецептивно-продуктивні, комунікативні продуктивні. Види вправ: редагування.

### **Підгрупа вправ для редагування та оцінювання ТЗ відповідно до критеріїв.**

Тут розвиваються уміння: аналізувати, редагувати своє ТЗ до програмної розробки та ТЗ інших студентів.

Отже, у цій статті ми розглянули підсистему вправ створення англomовного ТЗ на програмну розробку (“SRS Development”) для студентів-бакалаврів комп’ютерних спеціальностей. Вважаємо, що виконання вправ запропонованої нами підсистеми сприятиме ефективному оволодінню студентами вміннями професійно орієнтованого писемного мовлення. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у створенні моделі формування вмінь писемного мовлення з використанням елементів дистанційного навчання на заняттях з дисципліни “Англійська мова професійного спрямування”.

### *Література*

1. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие / [Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., С.И. Петрова]. – [4-е изд., стереотип]. – Мн.: Выш. шк., 1998. – 522 с.
2. Складенко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н.С. Складенко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.
3. Складенко Н.К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н.К. Складенко // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов. Збірник наукових праць. – К.: КДПШМ, 1992. – С. 9–13.
4. Чекаль Г.С. Використання текстового процесора для створення комп’ютерних вправ у навчанні іноземних мов / Г.С. Чекаль, П.Г. Асоянц, Т.І. Коваль // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. Мова, освіта, культура: наукові парадигми і сучасний світ. Серія: філологія, педагогіка, психологія. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2003. – Вип. 8. – С.184–191.
5. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

### *Петриченко Л.*

*кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»*

**УДК 74.584 (4 УКР) 738. 11**

## **КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

*Сьогодні, для сучасної освітньої системи, особливої актуальності набуває питання про визначення науково-обґрунтованих критеріїв оцінки управління якості освіти у вищому педагогічному навчальному закладі.*

*Зазначені критерії, показники та рівні ефективності управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі ґрунтуються на основних засадах системного підходу з використанням управлінської складової та структурно поділяються на три умовні групи: критерії і показники забезпеченості, ефективності та результативності функціонування системи вищої освіти, що дає можливість аналізувати*

якість освіти одночасно як освітнього процесу, освітньої системи й результатів якості освіти та управління нею.

**Ключові слова:** якість освіти, педагогічний навчальний заклад, контроль якості

**Петриченко Л.**

*кандидат педагогических наук, доцент, первый проректор коммунального учреждения «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»*

### **КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

Сегодня для современной образовательной системы, особой актуальности приобретает вопрос об определении научно-обоснованных критериев оценивания управления качеством образования в высшем педагогическом учебном заведении.

Обозначенные критерии, показатели и уровни эффективности управления качеством образования в высшем педагогическом учебном заведении основывается на основных положениях системного подхода с использованием управленческой составляющей и структурно разделяется на три условные группы: критерии и показатели обеспеченности, эффективности и результативности функционирования системы высшего образования, что дает возможность анализировать качество образования одновременно как образовательного процесса, образовательной системы и результатов качества образования и управления ей.

**Ключевые слова:** качество образования, педагогическое учебное заведение, контроль качества.

**Petrychenko L.**

*PhD in Education, associate professor, the First Pro-rector of municipal establishment "Kharkiv humanitarian-pedagogical academy"*

### **THE CRITERIA OF ADMINISTRATIVE EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL QUALITY IN PEDAGOGICAL ACADEMY**

Nowadays, for modern educational system the particularly relevant acquires the question of definition of evidence-based criteria administration estimation of educational quality in pedagogical academy. The stated criteria, the indexes and levels of administration effectiveness of educational quality in pedagogical academy are based on the main principles of the system approach with using administrative component and structurally divided into three conventional groups such as criteria indexes of guarantee, efficiency and effective functioning of higher educational system that give an opportunity to analyze the educational quality simultaneously as educational process, the educational system and the results of educational quality and its administration.

**Key words:** education quality, pedagogical academy, control of quality.

**Постановка проблеми.** Сьогодні, для сучасної освітньої системи, особливої актуальності набуває питання про визначення науково-

обґрунтованих критеріїв оцінки управління якості освіти у вищому педагогічному навчальному закладі.

Критерії задають спрямованість організаційно-методичних заходів, а також встановлюють межі можливого для вибору якості і масштабу дій керівника. Критерієм, вважається ознака, на підставі якого проводиться оцінка, визначення або класифікація будь-якого явища, процесу, діяльності. Без формулювання критеріїв робота з удосконалення управління вже на самому початку виявляється невизначеною: невідомо, за якими ознаками можна судити, що вдалося вибрати найкращий в даних умовах варіант управління [13, с. 112].

Адже саме на основі критеріїв виробляють порівняльну оцінку можливих моделей, альтернатив, варіантів технології управління і вибір з них найбільш ефективного. Специфіка об'єкта управління дозволяє визначити число критеріїв і їх зміст. Перш за все, критерії повинні направляти діяльність керівників на всебічну та цілісну реалізацію завдань, максимально використовувати можливі резерви, тобто критерії є найважливішим показником досягнення цілей вдосконалення управління. Крім того, критерії дозволяють конкретизувати і доповнювати саме формулювання цілей. Зміст критеріїв ефективного управління дозволяє також заздалегідь прогнозувати способи об'єктивізації результатів, що також допомагає ставити реальні, вимірні цілі [14, с. 38].

**Аналіз досліджень** В. Ашумова, П. Вяткина, В. Гуторцева, В. Качалова, П. Яременка свідчить про те, що вибір критеріїв має здійснюватися з урахуванням наступних вимог: число критеріїв повинно бути невеликим за кількістю, але достатнім для визначення рівня реалізації основних управлінських функцій; система критеріїв має відображати реально існуючу діяльність керівництва з реалізації функцій, тобто бути об'єктивною; кожен окремий критерій повинен бути сформульований чітко, допускати як якісну, так і кількісну характеристику; система критеріїв повинна відображати найбільш істотні ознаки управлінського процесу та його результати; критерії повинні відображати доцільність управлінської діяльності.

Критерії оцінки ефективного управління якістю освіти у ВНЗ, зазначає В. Зайчук, відображаються через показники. Останні, будучи складовою частиною критеріїв, служать типовими і конкретними проявами найважливіших сторін оцінюваного явища. Показники повинні відповідати таким вимогам: по-перше, бути простими і доступними для їхнього розуміння і використання, по-друге, охоплювати істотні сторони, явища, по-третє, враховувати специфіку феномена, по-четверте, давати можливість проводити кількісну та якісну оцінку розвитку досліджуваного явища [7, с. 58].

Так, Г. Бордовський для оцінки ефективності управління якістю освіти пропонує критерії, що характеризують кадровий потенціал, критерії забезпечення умов для збереження здоров'я студентів, організації медичного обслуговування студентів та педагогічних працівників, критеріїв створення умов управлінської діяльності, критеріїв організації цієї діяльності та її спрямованості; критеріїв впливу на освітнє середовище та критеріїв результативності системи вищої освіти [2, с. 223].

Звичайно, кількість чинників, що впливають на якість освіти, досить велика, і у зв'язку з цим багато авторів вважають, що чим більше їх кількість буде врахована, тим вищою буде якість, проте можуть з'явитися її нові характеристики, яких раніше не було. У цьому сенсі достатність завжди відносна, а число чинників визначається можливостями суб'єктів управління охопити ту або іншу їх кількість у цей момент.

Складність освітніх процесів, умов їх реалізації, структури готовності до педагогічної діяльності, а також недостатнє теоретичне опрацювання цих питань дійсно веде до великої кількості показників, що пропонується використовувати для оцінювання якості підготовки педагогічних кадрів, широкий їх спектр, що характерний для моніторингових технологій, дозволяє виявляти значущі, але не спрогнозовані чинники і їх взаємозв'язки. Погоджуючись з думкою Г. Бордовського [2] у тому, що повнота критеріїв, умов, показників, принципів тощо визначається експертним шляхом, набір має бути несуперечливим, повинні бути зрозумілі його джерела (теоретичні, емпіричні, наслідок проектування, результати експериментів тощо), і якщо експерти більше не можуть доповнити пропонований перелік, то він вважається відносно повним на цей момент часу, помітимо, що услід за розширенням експертами списку показників потрібне їх узагальнення, виділення найбільш значущих.

**Мета статті** – обґрунтувати критерії ефективності управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі.

**Виклад основного матеріалу.** При розгляді проблеми оцінювання якості освіти мова, зазвичай, ведеться про його показники, індикатори, критерії, визначаються необхідні умови, принципи тощо. У межах нашого дослідження, були розглянуті дефініції „показники” й „індикатори”, що активно використовуються при розробці інструментарію дослідження якості освіти. Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, можна дійти висновку, що саме індикатори є найбільш усеосяжними джерелами порівняльної інформації при аналізі якості освіти. Відповідні конкретному індикатору показники виступають його структурними елементами.

Проте це розуміння не є єдиним, так А. Майоров, зазначає, що важливо створити систему індикаторів, яка на сьогодні в освіті просто

відсутня на відміну від економіки і екології. Отже, у визначенні індикаторів якості освіти на сьогодні домінує шлях виділення структури якості через її послідовну декомпозицію до одиничних елементів з наступним комплексуванням отриманих показників для отримання інтегральної оцінки.

Хоча з якістю освіти можна пов'язати будь-які чинники як внутрішні, так і зовнішні у відношенні до освітнього процесу, так що зібрати, а потім оцінити усю сукупність показників стане неможливо, тому постає проблема вибору та використання найбільш значущих, можливо інтегрованих показників, бо більшою мірою лише 20 % показників визначають 60 % властивостей системи, а інші 80 % лише 20 % її властивостей.

У своїй роботі П. Вяткін виділяє основні напрями розробки критеріїв якості професійної освіти : змістовні, що дозволяють формувати професійні освітні програми на блоково-модульній основі з урахуванням ступеневості та інтеграційного підходу до навчання; організаційні, що сприяють реалізації професійних освітніх програм у різних типах освітніх закладів; кадрові, що формують такий педагогічний колектив, кваліфікація викладачів в якому має бути поставлена в залежність від рівня здійснюваних освітніх програм; матеріально-технічні, що забезпечуватимуть здійснення обраних професійних освітніх програм; мотиваційні, що дозволять особистості обрати свою освітню траєкторію, а професійному освітньому закладу сформувати реальну освітню систему; національно-регіональні, що враховуватимуть можливості й особливості регіону, а також сприятимуть розвитку економіки і соціальної сфери; місцеві особливості і традиції освітнього процесу, що стосуються регіону, міста, навчального закладу).

Підсумовуючи все вищезазначене, можна дійти висновку, що автор формулює ці напрями не в ключі оцінювання якості, а швидше як підходи до його забезпечення.

Ю. Жук виділяє наступні критерії та показники ефективності системи управління якістю освіти: укомплектованість закладу педагогічними кадрами з відповідною фаховою освітою, підвищення кваліфікації педагогічних працівників (стажування, курси підвищення кваліфікації, перепідготовка тощо), планування науково-методичної роботи з педагогічними кадрами, рівень аналітичного та діагностичного забезпечення планування науково-методичної роботи, стан планування науково-методичної роботи з педагогічними кадрами, структурними підрозділами в системі науково-методичної роботи (методичні наради, методичні об'єднання, асоціації, психолого-педагогічні семінари і тощо), рівень організації роботи з молодими викладачами [6, с. 18]. Одним із

показників оцінювання управління якістю освіти у ВНЗ є показник наукової роботи.

С. Плаксієй виділяє критерій „концепція розвитку ВНЗ” в системі управління якістю освіти, який характеризується наступними показниками: відповідність концепції розвитку ВНЗ реалізації державної політики в галузі освіти; аналіз стану роботи навчального закладу: статистичні відомості про студентів, стан їхнього здоров'я, кількість груп, рівень розвитку, результати навчальних досягнень, вихованість; характеристика педагогічного колективу (кількість, інтелектуальний та творчий потенціал — рівень кваліфікації, досвід роботи, здатність до творчо-пошукової діяльності); підсумки навчально-виховної роботи за останні роки, динаміка результатів; відомості про традиції, освітні та культурні досягнення; структура та зміст системи управління, основні технології та методи керівництва; перспективи розвитку вищого навчального закладу: визначення загальної стратегії, освітніх цілей, напрямів та завдань; проектування рівня та характеру виконання соціального замовлення на освіту, навчання та виховання; проектування організації життєдіяльності, використання нових навчальних програм; проектування підвищення освітнього та кваліфікаційного рівнів педагогічних працівників, впровадження інноваційних технологій; проектування створення умов навчання і виховання студентів; проектування управлінської діяльності.

Вся сукупність показників ефективності навчання Г. Єльніковою розбивається на сім ключових розділів (областей), пов'язаних з основними функціональними аспектами діяльності освітньої установи, а саме: освітня програма, досягнення, навчання і викладання, принципи і цінності, ресурси, управління, керівництво і забезпечення якості [5, с. 112].

У кожному ключовому розділі міститься ряд однотипних показників ефективності навчання. Наприклад, в ключовому розділі навчання і викладання до них відносяться: якість процесу навчання, якість навчання і мотивація студентів, задоволення потреб студентів, оцінка знань як частина процесу навчання, зв'язок з батьками. Далі кожен показник ефективності має декілька проявів. Наприклад, показник ефективності якості процесу навчання включає наступні теми прояви: діапазон і адекватність підходів навчання, включаючи використання самостійної роботи; ясність і цілеспрямованість наочності навчання і пояснень викладача; якість проведення занять і якість діалогу (викладач-студент). Такий підхід до оцінки показників ефективності дозволяє швидко визначити області діяльності освітньої установи, в яких переважають в основному сильні сторони, або ті, які викликають стурбованість. Крім того, можна оцінити інші області діяльності освітньої установи, не охоплені звичайним циклом перевірки або пов'язані з національними і місцевими особливостями.

Здійснення освітнього процесу, оцінка роботи педагогічного колективу повинна здійснюватись за такими критеріями та показниками, що відповідають гуманістичній, особистісно-орієнтованій парадигмі освіти.

Проведений теоретичний аналіз дозволяє нам визначити перший критерій ефективного управління якістю освіти у педагогічному ВНЗ – „якість освітнього середовища”.

Важливим для управління якістю освіти, зазначає Ю. Конаржевський, є оцінка рівня управлінської компетентності керівництва ВНЗ, яка здійснюється за такими показниками: володіння знаннями, сформованість умінь, планування розвитку закладу, контрольно-аналітична діяльність, робота з кадрами, управління навчально-виховним процесом, фінансово-господарська діяльність, соціальна активність керівника [8, с. 203].

Рівень вияву показників управлінської компетентності керівництва ВНЗ автор пропонує здійснювати за наступними рівнями: оптимальний (високий), достатній, задовільний, критичний.

В. Гершунський в якості основного критерія ефективності діяльності керівника з управління якістю освітнього процесу визначає критерій прийняття управлінських рішень за наступними показниками: ступінь визначення недоліків у напрямках діяльності ВНЗ, з'ясування причин негативних явищ, доцільність, актуальність, конкретність прийнятих рішень: педрадою, наказами, нарадами, рівень участі педагогічних працівників у підготовці питань до обговорення та прийняття рішень, відповідність прийнятих управлінських рішень вимогам законодавчих та нормативних документів, забезпечення виконання управлінських рішень, наявність наказів на виконання рішень педагогічних рад, визначення термінів і виконавців, розробка системи заходів, умілий підбір людей для виконання рішень, стан доведення управлінських рішень до колективу виконавців, отримання інформації про стан виконання рішення та коригування роботи на основі отриманої інформації, моральне і матеріальне стимулювання виконавців рішень, наявність системи контролю за виконанням власних рішень, дієвість прийнятих рішень, стан підготовки аналітичних матеріалів за наслідками внутрішньошкільного контролю та їх результативність, перспективи оновлення навчально-виховного процесу, впровадження педагогічних інновацій, розвиток матеріально-технічної бази і навчально-методичне оснащення навчального закладу (будівельно-ремонтні роботи, обладнання кабінетів, придбання засобів ЕОТ і інформатики, поповнення фондів бібліотеки, наочних посібників та ін.) [3, с. 52].

Є. Хриков пропонує результати та процес управлінської діяльності ректора оцінювати за наступними параметрами: уаявність чітких перспектив розвитку ВНЗ, обґрунтованість місії стратегічного плану, поточних планів роботи; рівень керованості ВНЗ – відсоток виконання



прийнятих управлінських рішень та їх якість; відповідність управління ВНЗ сучасним тенденціям теорії та практики управління; морально-психологічний клімат у ВНЗ, безконфліктність стосунків; відсутність фактів хабарництва; наявність системи оцінки діяльності керівників, структурних підрозділів, викладачів, працівників ВНЗ; відповідність структури управління ВНЗ стратегії та завданням його роботи; задоволеність студентів, викладачів, працівників, станом справ у ВНЗ; використання сучасних інформаційних технологій в управлінні ВНЗ; наявність системи менеджменту якості освітньої діяльності ВНЗ; обґрунтованість та прозорість фінансової політики; розвиток демократичних засад управління.

Запропоновані критерії можна використовувати як для самооцінки, так і для оцінки діяльності ректорів, але подальшої розробки потребують питання визначення суб'єктів оцінювання та обґрунтування методів отримання необхідної для оцінювання інформації.

В якості критеріїв ефективності управління якістю освіти М. Тализін визначає: успішність реалізації цільових установок освітньої діяльності, обумовлених соціальним замовленням і сучасним ринком праці; якість освіти, що розглядається як єдність якості умов, реалізації та результатів освітнього процесу; ступінь готовності педагогічного колективу до реалізації управлінських рішень, що забезпечують якість освіти, тобто досягнення діагностично заданих цілей освіти; зростання професійної компетентності колективу педагогічних працівників. [12, с. 92].

Відповідно до моделі ділової досконалості European Foundation for Quality Management (EFQM) виділяються дев'ять критеріїв моделі, які сформовано в дві групи: критерії групи „Можливості” (лідуюча роль керівництва, політика і стратегія, менеджмент персоналу, ресурси і партнери, менеджмент процесів) і критерії групи „Результати” (задоволеність споживачів, задоволеність персоналу, вплив ВНЗ на суспільство, вплив ВНЗ на суспільство). Таким чином, що в кожному критерії реалізується цикл Е. Демпінга, тобто процес постійного вдосконалення [4, с. 239].

Кожен з виділених основних критеріїв розбитий на певне число підкритеріїв, які у свою чергу в деяких випадках розбиваються на складові. При цьому кожен підкритерій або його складові оцінюються з погляду їх досконалості (розвитку) по рівнях досконалості або стадіях розвитку. Таких рівнів виділено п'ять. Ці п'ять рівнів досконалості указують напрям зростання, або, іншими словами, напрям для вдосконалення, причому вуз проходить всі п'ять рівнів по порядку, один за іншим, починаючи з першого і закінчуючи останнім найвищим рівнем досконалості.

Отже, розглянуті підходи до визначення критеріїв якості освіти дають нам підстави для визначення другого критерію ефективного управління якістю освіти у педагогічному ВНЗ – „якість організаційно-управлінської компетентності.

Важливими є критерії оцінки діяльності педагога, що характеризують: вплив педагога на розвиток кожного студента; характер особистісно-орієнтованої взаємодії викладача і студентів; професійні смислові установки; володіння педагогічними технологіями; здатність створити розвивальне середовище щодо особистісного розвитку кожного студента [9, с. 31].

Стандарти ISO 9000 пред'являють особливі вимоги до персоналу, який залучений до робіт, що впливають на якість освітньої послуги. Виходячи з цього, навчальний заклад повинен; а) визначити необхідний рівень компетентності для персоналу, залученого до робіт, що впливають на якість продукції/послуги; б) організувати підготовку або вживати інших заходів для задоволення цих потреб; в) забезпечувати обізнаність персоналу щодо доцільності та важливості своєї діяльності і щодо свого внеску в досягнення цілей у сфері якості.

П. Баранова в якості критеріїв ефективної діяльності викладача ВНЗ визначає розвиток педагогічних здібностей, методичну майстерність, рівень досягнень студентів у навчально-пізнавальній сфері, особистісні досягнення викладача, ефективність виховної роботи зі студентами, результати науково-дослідницької та дослідно-експериментальної роботи [1, с. 35].

Важливим показником якості освіти у ВНЗ, на думку Є. Яковлева є оцінка якості викладання: відповідність якості викладання сучасним вимогам, відповідність тематики курсових та дипломних робіт кваліфікаційним вимогам, відповідність діяльності науково-педагогічних кадрів завданням навчального закладу освіти, відповідність наукового забезпечення навчальної діяльності завданням закладу освіти, відповідність науково-методичного рівня випускових кафедр завданням навчального закладу, відповідність матеріально-технічної бази ефективній роботі навчального закладу.

Отже, проведений теоретичний аналіз дає нам підстави для визначення наступного критерію ефективного управління якістю освіти у педагогічному ВНЗ – „педагогічна майстерність професорсько-викладацького складу.

Головними критеріями якості, на думку А. Субетто для кожного виду освіти є знання, уміння і навички студентів, що регламентуються відповідними державними освітніми стандартами. Ці критерії якості не є постійними, а при необхідності можуть коректуватися у бік поліпшення, забезпечуючи рівень конкурентоспроможності кадрів відповідно до вимог ринку праці – кваліфікаційних вимог [11, с. 65].

В сучасній педагогіці спостерігаються різні підходи до визначення критеріїв оцінювання якості результатів освіти. Так, А. Дяків пропонує визначати навчальні досягнення студентів на основі аналізу: знань студентів, що оцінюються на підставі характеристики їхніх відповідей (елементарна, фрагментарна, неповна, повна, логічна, доказова, обґрунтовано творча), якості (правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність); рівня оволодіння розумовими операціями (вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки тощо); умінь і навичок – за ступенем сформованості загально навчальних й предметних умінь та навичок (виконує завдання за зразком, в стандартних ситуаціях, в нестандартних умовах); досвіду творчої діяльності – наявністю вміння виявляти проблеми, формулювати гіпотези, розв'язувати проблеми; досвіду емоційно-ціннісних ставлень – повнотою, самостійністю, стабільністю тощо.

Деякі педагоги основним критерієм оцінювання вважають рівень знань: репродуктивний (знання є свідомо сприйнятою, зафіксованою в пам'яті та відтвореною об'єктивною інформацією про предмети пізнання); реконструктивний (знання виявляються в готовності та вмінні студента застосовувати їх за подібних, стандартних або варіативних умов); творчий (студенти можуть продуктивно реалізовувати знання й засвоєні способи дій у нетипових ситуаціях).

А. Харківська пропонує за об'єкт оцінювання брати структурні компоненти навчальної діяльності, а саме:

1. Змістовий компонент – обсяг знань про об'єкт вивчення (відповідно до навчальних програм, державних стандартів). При оцінюванні підлягають аналізу такі характеристики знань: повнота, правильність, логічність, усвідомленість (розуміння, виокремлення головного на другорядного); вербалізація, тобто словесне оформлення (переказ, пояснення); уміння застосовувати знання тощо.

2. Операційно-організаційний компонент – здатність студента обирати способи дій з огляду на навчальну програму з оцінюваної дисципліни (предметні дії); індивідуальні розумові здібності, тобто вміння порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати тощо (розумові дії); навички аналізувати, планувати, організовувати, контролювати процес і результати виконання завдання, діяльність загалом (загальнонавчальні дії). Підлягають аналізу також правильність, самостійність виконання за умов новизни (за зразком, аналогічні, відносно нові); розуміння та словесне оформлення: відтворення (переказ), пояснення, застосування за умов новизни тощо.

3. Емоційно-мотиваційний компонент – ставлення до навчання (байдуже, недостатньо позитивне, зацікавлене, яскраво виражене, позитивне).

Для визначення ступеня оволодіння навчальним матеріалом із подальшим його оцінюванням рекомендується застосовувати наступні рівні досягнень студентів: високий, середній, задовільний, низький, незадовільний. Підсумкова (загальна) оцінка з навчальної дисципліни є сумою рейтингових оцінок (балів), одержаних за окремі оцінювані форми навчальної діяльності: поточне чи підсумкове тестування рівня засвоєності теоретичного матеріалу під час аудиторних занять і самостійної роботи (модульний контроль); оцінка (бали) за виконання лабораторних досліджень; оцінка (бали) за практичну діяльність під час практик; оцінка за ІНДЗ; оцінка за курсову роботу; оцінка (бали) за участь у наукових конференціях, олімпіадах, наукові публікації тощо.

Питома вага оцінки кожного з видів навчальної роботи студента у підсумковій (загальній) оцінці визначається, виходячи з їх вагомості у теоретичній та практичній підготовці фахівця, структури та змісту навчальної дисципліни. Підсумкова оцінка виставляється після завершення вивчення навчальної дисципліни наприкінці семестру. До академічної довідки студента як основна вноситься підсумкова оцінка за вивчення навчальної дисципліни, а в дужках подаються відомості про результати оцінювання окремих змістових модулів.

У межах нашого дослідження, уважаємо за доцільне, саме ці характеристики можуть бути взяті за основу визначення рівня навчальних досягнень, загальних критеріїв їх оцінювання та відповідних оцінок (у балах) у межах оцінювання професійної компетентності фахівців при управлінні підвищенням рівня якості освіти на різних етапах професійної підготовки студентів-педагогів.

Критерії для оцінки результатів роботи студента повинні бути виражені таким чином, щоб оцінка роботи студента могла бути зіставлена з ними і документально віддзеркалена.

Критерії оцінки якості повинні бути чітко встановлені і ясно виражені для того щоб забезпечити надійність і однаковість оцінки, а також, щоб підвищити об'єктивність оцінки з метою зведення до мінімуму суб'єктивного підходу.

Останнім часом поширеною стала практика поєднання результатів поточного і проміжного контролю у інтегровану оцінку успішності студенту за семестр. Ця оцінка пропорційно враховує рівень відвідування занять, результати поточного контролю (тестів, контрольних робіт, поточних завдань, наукової роботи) і поточного контролю (заліків, іспитів, курсових робіт, практики).

Отже, проведений теоретичний аналіз різних підходів до визначення критеріїв якості освіти у ВНЗ дає нам підстави для визначення четвертого критерію ефективного управління якістю освіти у педагогічному ВНЗ – „якість результатів освітнього процесу”.

Розгляд критеріїв оцінювання якості вищої освіти виходячи з потреб зацікавлених сторін: держави, суспільства, роботодавців, ВНЗ і особистості проведено в роботі П. Щеглова та Н. Нікітіної. Ця робота цікава також тим, що аналізує ризики, що виникають при підготовці фахівців у разі порушення вимог до якості умов, процесу і результатів підготовки. Так, наприклад, для держави існує чотири основні потенційні ризики. Перший з них виникає через систему вищої освіти, інші залежать від ефективності діяльності самої держави: ризик неефективного використання бюджетних коштів; ризик недостатнього бюджетного фінансування для забезпечення якісної підготовки фахівців; ризик недосконалості нормативної бази в галузі освіти; ризик недосконалості системи контролю якості вищої освіти.

Критерії якості вищої освіти, підкреслює В. Пикельна, лише тоді стануть реальними орієнтирами для навчання та виховання студентів, коли вони будуть переведені в показники і включені в реальну систему оцінки якості роботи і освітнього закладу і конкретного педагога, стануть підставою для прийняття управлінських рішень [10, с. 163].

Г. Цехмісторова виділяє такий показник якості освіти ВНЗ, як міжнародні зв'язки які характеризують не лише надання іноземним студентам можливості навчання, але і забезпечують постійний обмін інформацією між нашими і зарубіжними ВНЗ, що є свідомством про інтеграцію в міжнародний освітній простір.

**Висновки.** Отже, проведений теоретичний аналіз різних підходів до визначення критеріїв якості освіти у ВНЗ дає нам підстави для визначення п'ятого критерію ефективного управління якістю освіти у педагогічному ВНЗ – „ефективність функціонування освітньої системи”.

Зазначені критерії, показники та рівні ефективності управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі ґрунтуються на основних засадах системного підходу з використанням управлінської складової та структурно поділяються на три умовні групи: критерії і показники забезпеченості, ефективності та результативності функціонування системи вищої освіти, що дає можливість аналізувати якість освіти одночасно як освітнього процесу, освітньої системи й результатів якості освіти та управління нею.

### *Література*

1. Баранова П. Є. Якість освіти / Є. П. Баранова – К.: 2003. – 63 с.
2. Бордовский Г. А. Управление качеством образования / Г. А. Бордовский – СПб. Изд. РГПУ им. А. И. Герцена, 1999 г. – 352 с.

3. Гершунский Б. С. Прогностика управленческих решений в образовании / Б. С. Гершунский // Сов. педагогика. — 1988. — № 1. — С. 50-56
4. Глудкин О. П. Всеобщее управление качеством. Total Quality Management (TQM) / Глудкин О. П., Горбунов Н. М., Гуров А. И., Зорин Ю. В. — М.: Горячая линия – Телеком, 2001. — 599 с.
5. Єльнікова Г. В. Атестація навчальних закладів в Україні: передумові, зміст експеримент / Г. В. Єльнікова – Харків: ТО Гімназія, 1999. – 160 с.
6. Жук Ю. Системний підхід в організації моніторингу якості освіти / Ю. Жук // Управління освітою. – 2007. – №14. – С. 14-22.
7. Зайчук В. О. Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики / В. О. Зайчук // Педагогіка і психологія. – 2009. № 1. – 56-78 с.
8. Конаржевський Ю. А. Менеджмент и внутреннее управление / Ю. А. Конаржевський – М.: „Педагогический поиск“, 2000. – 224 с.
9. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова – М.: Педагогика, 1993. – 274 с.
10. Пикельная В. С. Теоретические основы управления: (школоведческий аспект) / В. С. Пикельная – М.: Высшая школа, 1990. – 175 с.
11. Субетто А. И. Комплексный мониторинг «Российское гражданское общество и образование» /Субетто А. И., Селезнева Н. А. //Проблемы создания комплексного мониторинга качества образования России. – М., 1997. – 60с.
12. Тализін М. Проблеми якості освіти / М. Тализін – К.: Наукова думка, 2006. – 112 с.
13. Яременко П. С. Якість освіти в Україні / П. С. Яременко – К.: Лібра, 2011. – 157 с.
14. Яхнін Я. К. Сучасні підходи до якості освіти / Я. К. Яхнін – К.: Наук.думка, 2010. – 143 с.

### *Харківська А.*

*доктор пед. наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи  
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради*

**УДК 74. 584 (4 УКР.) 738.11**

### **СКЛАДОВІ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ**

*У статті обґрунтовано та визначено поняття „система управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ III–IV рівнів акредитації”.*

*Автором на основі теоретичного аналізу виокремлено сукупність складових, що формують систему управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ.*

**Ключові слова:** *інноваційний розвиток, система, управління, педагогічний ВНЗ.*

*Харьковская А.*

*доктор педагогических наук, доцент, проректор по научно-педагогической работе коммунального учреждения «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия» Харьковского областного совета*

**СОСТАВЛЯЮЩИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ  
ИННОВАЦИОННЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

*В статье обосновано и выведено понятие „система управления инновационным развитием педагогического вуза III-IV уровней аккредитации”.*

*Автором, на основе теоретического анализа, выделены совокупность составляющих, которые формируют систему управления инновационным развитием педагогического вуза.*

**Ключевые слова:** *инновационное развитие, система, управление, педагогический вуз.*

*Kharkivska A.*

*doctor of pedagogical Sciences, associate professor, prorector of scientific and pedagogical of municipal establishment "Kharkiv humanitarian-pedagogical academy" Kharkiv regional council*

**THE SYSTEM FOR MANAGING INNOVATIVE DEVELOPMENT OF  
PEDAGOGICAL UNIVERSITIES**

*In the article substantiates and defined the concept of „system of innovative development of pedagogical universities of III-IV accreditation levels”.*

*Author on the basis of theoretical analysis singles out a set of components that form the system of innovative development of pedagogical universities.*

**Keywords:** *innovation development, system, managing pedagogical Universities.*

**Постановка проблеми.** Нові реалії висувають нові вимоги до управління в галузі освіти. Поетапне входження України до світового простору, інноваційні та модернізаційні процеси в освіті виявили наявність істотних суперечностей між потребами часу та реальним станом управління освітнім процесом у вищих навчальних закладах.

За сучасних умов одним із найважливіших завдань суспільства й держави при переході на принципово нову гуманістичну-інноваційну, особистісно-орієнтовану освітню модель є вирішення проблеми забезпечення належного, з точки зору об'єктивних критеріїв, управління інноваційним розвитком (УІР) педагогічного ВНЗ. Звичайно, в управлінні інноваційними процесами педагогічного ВНЗ та іншими освітніми закладами є багато спільного – це здебільшого цілі, зміст, та технології освіти, але є й істотні відмінності відповідно до профілю ВНЗ (технічні, педагогічні, юридичні

тощо), різноманіття об'єктів управління не може не позначитися на змісті й методах вирішення управлінських завдань [14, с. 122].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукових джерел дав підстави свідчити проте, що розробкою теорії управління ВНЗ як соціальними системами, що реформувалися наприкінці ХХ ст. та продовжують реформуватися й сьогодні, нею займалися такі провідні науковці, як: В. Г. Афанасьєв, В. І. Бондар, В. М. Бегей, Ю. В. Васильєв, Г. В. Єльнікова, В. І. Зверєва, Г. А. Дмитренко, Н. Л. Коломінський, Ю. К. Конаржевський, О. М. Коберник, В. С. Курило, В. І. Маслов, В. В. Олійник, Н. М. Островерхова, В. С. Пікельна, Є. М. Хриков, Т. І. Шамова та ін., однак, на жаль, ця проблема не розглядалася з урахування проблем управління інноваційним розвитком педагогічних ВНЗ.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати та визначити поняття „система управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ III–IV рівнів акредитації”; проаналізувати та виокремити сукупність складових системи управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття „концепція” означає „... певний спосіб розуміння, трактування якого-небудь предмета, явища, процесу, основна точка зору на предмет або явище ...”. Термін „концепція” вживається також для позначення провідного задуму, конструктивного принципу в науковій, художньої, технічній, політичній та інших видах діяльності” [13, с. 278]. З огляду на це, „концептуальний проект” освітньої системи слід трактувати як найбільш загальний задум її бажаного майбутнього. Але тільки загального задуму недостатньо, щоб планувати реалізацію конкретних змін у різних частинах освітньої системи, оскільки вони не визначені. Потрібні спеціальні дії, щоб перейти від концептуального проекту до конкретизованого проекту бажаної освітньої системи.

У контексті цього дослідження для розробки системи УІР педагогічного ВНЗ слід розглянути визначення поняття „система”. Фахівці в галузі системних досліджень наводять понад 40 визначень поняття „система”. Такий широкий спектр дефініцій одного поняття свідчить про його складність. Ще К. Л. Берталанфі писав: „Кожен, хто захотів би проаналізувати найбільш уживані сучасні поняття й висловлювання, знайшли б на початку списку слово „система”. Це поняття поширилося у всіх сферах науки й прийшло в повсякденне мислення, у жаргон і засоби масових комунікацій” [3, с. 37].

Під системою в літературі розуміють „будь-яку сукупність змінних, ... властивих реальній машині” (У. Р. Ешбі), „безліч елементів з відношеннями між ними та між їхніми атрибутами” (Р. Фейджин і А. Холл), „сукупність елементів, організованих так, що зміна, виключення або введення нового



елемента закономірно відбивається на інших елементах” (В. Н. Топоров), „відображення входів і станів об'єкта у виходах об'єкта” (М. Месарович) тощо [4, с. 13].

Різні й різноманітні визначення поняття „система” детально проаналізовано В. М. Садовським (див., наприклад, [12, с. 73,79]). Можна приєднатися до зробленого ним висновку про те, що численні спроби встановити стандартне визначення цього поняття доки не привели до успіху та що, по суті, таке завдання, мабуть, не вирішено на формальному рівні, тому необхідно повернутися до поняття „система”, що стосується різних класів системних об'єктів [2, с. 47–49].

Визначення системи, що використовується в управлінській літературі, за змістом цього поняття схоже з тим, що використовується у філософсько-методичній літературі.

Так М. Х. Мескон, М. Альберт і Ф. Хедоурі визначають систему як деяку цілісність, що складається з частин, кожна з яких робить свій внесок у характеристики цілого [6, с. 79].

Р. Акофф під системою розуміє сукупність із двох і більше елементів, що відповідають наступним трьом умовам.

1. Поведінка кожного елемента впливає на поведінку цілого.
2. Поведінка елементів і їх вплив на ціле взаємозалежні.
3. Якщо існують підгрупи елементів, кожний з них впливає на поведінку цілого та жодна з них не впливає незалежно.

Отже, Р. Акофф підкреслює, що система – це таке ціле, яке не можна розділити на незалежні частини. Кожна частина системи має якості, що втрачаються, якщо її відокремити від системи, і кожна система володіє такими якостями, які відсутні в її частин [1, с. 38–39].

На підставі аналізу наукової літератури нами було визначено, що поняття „система” має різні тлумачення, результати аналізу якого наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

### Дефініції поняття „система” в наукових працях

№	ПІБ автора	Суть поняття
1	2	3
1	Л. Берталанфі	комплекс елементів, що знаходяться у взаємодії [3, с. 13].
2	Платон, Аристотель	сукупність елементів, що знаходяться в структурному взаємозв'язку один з одним і утворюють певну цілісність, виникли в античній філософії [7, с. 344,345].
3	Р. Фейджин, А. Холл	безліч елементів з відношеннями між ними та між їхніми атрибутами [4, с. 13].

4.	В. Н. Топоров	сукупність елементів, організованих так, що зміна, виключення або система введення нового елемента закономірно відбивається на інших елементах [4, с. 13].
5	С. Бир	взаємозв'язок різних елементів, усе, що складається з пов'язаних один з одним частин [4, с. 13].
6	М. Месарович	відображення входів і станів об'єкта у виходах об'єкта [4, с. 13].
7	Ю. М. Плотинський	є безліч пов'язаних між собою елементів, тобто „елемент – нерозкладний далі (у цій системі, при цьому способі розгляду та аналізу) компонент складних об'єктів, явищ, процесів” [8, с. 10].
8	Р. Акофф	ціле, яке визначається однією або кількома основними функціями, де під функцією розуміють роль, призначення, «місія» системи. Система складається з двох або більш істотних частин, без яких вона не може виконувати свої функції. Іншими словами, система є цілим, що не можна розділити на незалежні частини [1, с. 40].
9	М. Х Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі	визначають систему як деяку цілісність, що складається з частин, кожна з яких робить свій внесок у характеристики цілого [6, с. 79].
10	І. П. Подласий	це сукупність елементів, між якими проявляються певні відносини [10, с. 547].
11	І. В. Зайченко	це виділена на основі певних ознак впорядкована множина взаємопов'язаних елементів, поєднаних загальною метою взаємозв'язку з середовищем як цілісним явищем [5, с. 70].
12	Г. Ф. Пономарьова	це не просто сукупність елементів, а сукупність зв'язаних між собою взаємодіючих елементів. Взаємодія цих елементів породжує нові якості, що не притаманні їй окремим елементам [11, с. 210].

Отже, для того, щоб той чи інший об'єкт дійсності назвати системою, необхідна наявність у ньому низки характерних ознак. У літературі визначено більше двох десятків різних властивостей систем [9, с. 41; 374, с. 163–165; 236, с. 68–70; 13, с. 584]. Наведемо лише деякі з них, що виділяються найчастіше і, на думку автора цієї роботи, є найбільш суттєвими (див. табл. 2).

Диференціація підходів щодо визначення суті поняття „система” в наукових працях різних авторів дала підстави стверджувати, що систему

визначають як сукупність елементів більшість вищезазначених авторів, але в цьому визначенні роль взаємозв'язку елементів відходить на другий план; як цілісність систему визначають М. Х. Мескон, М. Альберт і Ф. Хедоурі, проте ці науковці не враховують існуючих внутрішніх взаємозв'язків системи; також М. Х. Мескон, М. Альберт і Ф. Хедоурі і Р. Акофф розглядають систему як ціле, що визначається однією або кількома основними функціями. Отже, ми бачимо, що у визначенні поняття „система” враховується функціональна сторона, яка, на наш погляд, не є уніфікованою для характеристики будь-яких систем; автори Р. Фейджин, А. Холл, С. Бир, Ю. М. Плотинський, І. П. Подласий, І. В. Зайченко, Г. Ф. Пономарьова подають визначення системи, де головною ознакою постає взаємопов'язаність елементів, проте не враховується така особливість системи, як зміна структури впродовж її функціонування, зберігаючи водночас відносну ізольованість та цілісність.

Таблиця 2

**Диференціація підходів щодо визначення суті поняття „система” в наукових працях**

№	Автор	Підходи щодо визначення суті поняття «система»					
		сукупність елементів	ціле, що визначається однією або кількома основними функціями	безліч елементів з відношеннями між ними	відображення входів і станів об'єкта у виходах об'єкта	цілісність	взаємопов'язаність елементів
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Л. Берталанфі	+					
2	Платон	+					
3	Аристотель	+					
4	Р. Фейджин, А. Холл			+			
5	В. Н. Топоров	+					
6	С. Бир						+
7	М. Месарович				+		
8	Ю. М. Плотинський			+			
9	Р. Акофф		+				

10	М. Х. Мескон, М. Альберт Ф. Хедоурі	+	+			+	
11	І. П. Подласий	+		+			
12	І. В. Зайченко						+
13	Г.Ф. Пономарь ова	+					+

Зважаючи на вищевикладене, під поняттям „система” надалі розумітимемо цілісну сукупність взаємозалежних один від одного елементів, здатних при активній взаємодії з навколишнім середовищем набувати ознак варіативності та детермінованості, змінювати організаційну структуру, зберігаючи відносно ізольованість та цілісність для досягнення бажаного результату.

У цьому визначенні були виокремлені ознаки системи, які, згідно з загальною темою дослідження „Теоретичні і методичні засади УІР педагогічного ВНЗ”, є найбільш суттєвими.

Перша з них – цілісність. Суть цієї ознаки в тому, що властивості системи не є простою сумою властивостей її окремих елементів. Функціонування системи не може бути зведене до функціонування її окремих компонентів, тобто ми вважаємо за доцільне використати закон фізики й застосувати його в межах нашого дослідження, а саме: сума системи в цілому не тотожна сумі елементів окремих об’єктів цієї системи.

Наступною ознакою системи є структурність або подільність, тобто можливість опису системи на основі встановлення її структури, зв’язків і відношень окремих її елементів. Цим же визначається залежність поведінки системи від поведінки та властивостей її окремих елементів. Тут не може бути механічного розподілу: система може бути поділена тільки на такі підсистеми (частини), в яких є свої власні функції та структура.

Цілеспрямованість означає, що функціонування систем підпорядковане досягненню певного бажаного результату, образ якого існує в системі.

Важливою, але не обов’язковою ознакою системи є ієрархічність, тобто кожен елемент системи має розглядатися як підсистема нижчого рівня. Водночас досліджуваний об’єкт є структурним компонентом системи більш високого рівня. З іншого боку, ця система може бути слабо структурованою, тому що за цією ознакою зв’язки в системі можуть мати неявний вигляд.

До ознак системи належить також взаємозалежність системи та навколишнього середовища. Система формує й проявляє свої властивості тільки в процесі функціонування та взаємодії із зовнішнім

середовищем. Система реагує на дії зовнішнього середовища, розвивається під цими впливами, але при цьому зберігає якісну визначеність і властивості, що забезпечують відносну її стійкість.

Ізольованість системи означає, що комплекс об'єктів, які утворюють систему та зв'язки між ними, можна обмежити від їхнього оточення (середовища) і розглядати ізольовано. В іншому випадку неможливо виділити й вивчати систему або взагалі спостерігати за нею. Відносність ізольованості також означає, що будь-яка ізольованість системи є відотною, тому що при системному підході завжди враховується вплив середовища на систему та її зворотний вплив на середовище.

Детермінованість системи свідчить про загальну об'єктивну зумовленість факторів зовнішнього середовища, суспільства та людської психіки.

Отже, проаналізувавши основні ознаки систем, які виділяють багато фахівців в галузі систем [9, с. 41; 374, с. 163–165; 236, с. 68–70; 13, с. 584], вважаємо, що ці ознаки відповідають об'єкту нашого дослідження та будуть враховані в подальшій роботі.

Теоретичний аналіз наукових праць показав, що відбити в одному понятті таку різноманітність ознак непросто. Як уже було сказано вище, досить повне визначення поняття „система” можна дати тільки стосовно окремих класів і типів систем.

Управління навчальним закладом – це складна взаємодія, що включає духовні та матеріальні процеси. Основним компонентом навчального закладу як соціальної системи є людина. Але, крім людей, для нормального його функціонування необхідні різноманітні речі, технічні об'єкти, яких згодом стає все більше. Ці матеріальні об'єкти можуть бути розглянуті як самостійні елементи навчального закладу, як системного утворення.

Управління навчальним закладом – це управління насамперед людьми та стосунками між ними, а також управління речами [15, с. 42–43].

Г. С. Цехмістова визначає навчальний заклад як самостійний об'єкт з правами юридичної особи, метою діяльності якого є задоволення потреб населення в освітніх послугах, оволодінні знаннями найширшого спектра, залежно від рівня та типу знань, що надаються. Ця загальна мета може конкретизуватися в завданнях, які ставить перед собою навчальний заклад [16, с. 32].

Головна особливість розвитку освітніх установ у тому, що це процес цілеспрямований, здійснюваний людьми шляхом створення й упровадження нововведень або, інакше, за допомогою введення змін. Таким чином, системне розуміння ВНЗ як об'єкта управління вимагає конкретизації поняття „управління” щодо педагогічної діяльності.

Зміст управління істотно змінюється залежно від того, яке значення в тій чи іншій організації надається його розвитку.

Управління розвитком педагогічного ВНЗ та управління його функціонуванням мають різний зміст. Головна відмінність інноваційного розвитку педагогічного ВНЗ в тому, що цей процес цілеспрямований і реалізується через створення та впровадження інновацій.

Застосовуючи системний підхід щодо УІР педагогічного ВНЗ, на основі аналізу, проведеного в цьому дослідженні, вважаємо, що систему УІР педагогічного ВНЗ необхідно розглядати як сукупність пов'язаних між собою інноваційних змін, що забезпечують перехід керованого об'єкта як цілого в якісно інший стан. При управлінні інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ вибір будь-якого нововведення здійснюється як з позиції поліпшення результатів діяльності ВНЗ в цілому, так і якоїсь окремої його частини.

Визначивши поняття „система” та врахувавши підходи щодо управління, можемо зазначити, що основними складовими системи УІР педагогічного ВНЗ III–IV рівнів акредитації є: цілі, підходи щодо дослідження, закономірності, принципи, організаційна структура, технології, функції, методи, програма ІР педагогічного ВНЗ III–IV рівнів акредитації.

Отже, одне із провідних понять дослідження „система управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ III–IV рівнів акредитації” можна визначити як сукупність складових (цілей, підходів, закономірностей, принципів, технологій, функцій, методів, організаційної структури та програми інноваційного розвитку), пов'язаних між собою так, що утворюється ціле, що здатне змінювати освітню систему педагогічного ВНЗ III–IV рівнів акредитації.

**Висновки.** Здійснивши аналіз наукових джерел, можемо стверджувати, що система УІР вищих навчальних педагогічних закладів III–IV рівнів акредитації має підвищувати конкурентоспроможність педагогічного ВНЗ на світовому освітньому ринку; підвищувати кваліфікацію та заробітну плату професорсько-викладацького складу; стимулювати розвиток та використання інноваційних методів та технологій навчання; створювати ефективну організаційну інноваційну структуру управління ВНЗ; допомагати здійснювати трансфер результатів науково-методичних досліджень в освітній процес; забезпечувати модернізацію освітнього процесу на основі інноваційних технологій.

*Література*

1. Акофф Р. Л. Планирование будущего корпорации / Р. Л. Акофф. – М. : Прогресс, 1985. – 327 с.
2. Бельчик Т. А. Системная оценка функционирования вуза в управлении подготовкой специалистов (на примере Кемеровской области): дис.... канд. эконом. наук.: 08.00.05 / Бельчик Татьяна Алексеевна. – Кемерово, 2003. – 250 с.
3. Берталанфи К. Л. Общая теория систем – обзор проблем и результатов / К. Л. фон Берталанфи // Системные исследования. – 1969. – С. 30–50.
4. Блауберг И. В. Системные исследования и общая теория систем / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин // Системные исследования. Ежегодник. – М. : Издательство Наука, 1969. – С. 7–28.
5. Зайченко І. В. Педагогіка: навч. посібник / І. В. Зайченко. – К. : „Освіта України”, 2006. – 528 с.
6. Мескон М. Х. Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури; пер. с англ. – М. : Дело, 2000, – 704 с.
7. Платон. Собрание сочинений в 4 т. – / общ. ред. А.Ф. Лосева и др. – М. : Мысль, 1990. – Т. 1. – 860 с.
8. Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов / Ю. М. Плотинский. – 2-е изд. – М. : Логос, 2001. – 296 с.
9. Поварич И. П. Стимулирование труда: Системный подход / И. П. Поварич, Б. Г. Прошкин. – Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1990. – 198 с.
10. Подласый И. П. Педагогика : учебник / И. П. Подласый. – 2-е изд., доп. – М. : Издательство Юрайт, 2010. – 574 с.
11. Пономарьова Г. Ф. Словник-довідник з курсу педагогіки / Г. Ф. Пономарьова. – Харків: „Сонат”. – 2004. – 234 с.
12. Садовский В. Н. К вопросу о методологических принципах исследования предметов, представляющих собой системы / Проблемы методологии и логики науки / В. Н. Садовский. – Томск : Издательство Томского университета, 1962. – С. 73–80.
13. Философский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
14. Харківська А. А. Проблема побудови системи управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ і підхід до її вирішення / А. А. Харківська // Вісник прикарпатського університету. Педагогіка, 2011. – Вип. XL. Ч.2. – С. 122–127.
15. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук. : 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л. О. Хомич. – К., 1999. – 42 с.
16. Цехмістрова Г. С. Управління в освіті та педагогічна діагностика: навч. посібник / Г. С. Цехмістрова, Н. А. Фоменко. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2005. – 280 с.

**ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ****Регейло І.**

*начальник науково-організаційного відділу апарату Президії Національної академії педагогічних наук України, кандидат педагогічних наук*

**УДК 378.2 +378.1:[37]: 342.537**

**ПІДГОТОВКА ТА АТЕСТАЦІЯ НАУКОВИХ І НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ (1964-1989 РР.)**

*Висвітлюються проблеми підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів у 1964-1989 рр. в УРСР. Обґрунтовано провідні тенденції, що впливали на підготовку наукових і науково-педагогічних кадрів в науково-дослідних установах і ВНЗ УРСР. Розглядається нормативно-правова і методична база розвитку аспірантських студій і формування інституту докторантури. Проаналізовано особливості розвитку системи підготовки висококваліфікованих кадрів. Наведено статистичні відомості про кадри вищої кваліфікації. Висвітлено особливості атестації наукових і науково-педагогічних кадрів за науковими спеціальностями.*

**Ключові слова:** *кадри вищої кваліфікації, науково-педагогічні кадри, атестація, аспірантура, докторантура, наукові спеціальності.*

**Регейло ІІ.**

*начальник научно-организационного отдела аппарата Президиума Национальной академии педагогических наук Украины, кандидат педагогических наук*

**ПОДГОТОВКА И АТТЕСТАЦИЯ НАУЧНЫХ И НАУЧНО - ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УКРАИНЕ (1964-1989 ГГ.)**

*Освещены проблемы подготовки научных и научно педагогических кадров в 1964-1989 гг. в УССР. Раскрыты основные тенденции подготовки научных и научно-педагогических кадров в научно-исследовательских учреждениях и вузах; проанализированы особенности развития системы подготовки кадров высшей квалификации. Представлены статистические данные о кадрах высшей квалификации. Проанализирована нормативно-правовая база развития аспирантуры и формирования докторантуры. Раскрыты особенности аттестации научно педагогических кадров.*

**Ключевые слова:** *кадры высшей квалификации, научно педагогические кадры, аттестация, аспирантура, научные специальности.*



**Regeilo I.**

*Head of the Scientifically Organizational Department of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine Presidium Apparatus, Ph.D.*

**SCIENTIFIC AND SCIENTIFICALLY PEDAGOGICAL PERSONNEL PREPARATION AND ATTESTATION IN UKRAINE (1964-1989)**

*The problems of the research workers and teaching employees training in Ukraine in the 1964-80s are covered. Basic tendencies which influenced on scientific and scientifically pedagogical personnels training in research establishments and at higher education establishments are grounded. The peculiarities of the development of higher qualification personnels training are analyzed. The statistics on higher qualification personnels are given. The regulatory procedural framework of post-graduate studies is considered. The attestation of higher qualification personnels after scientific specialities are reflected.*

**Key words:** *higher qualification personnels, scientific personnels, attestation, post-graduate studies, scientific specialities.*

**Постановка проблеми.** У процесі розроблення ефективної моделі підготовки кадрів вищої кваліфікації та її застосування в умовах сьогодення, необхідно узагальнити накопичений досвід і глибоко вивчити розвиток науки і вищої освіти в історичній ретроспективі. Визначення провідних тенденцій у період 1965-1989 рр., що супроводжувався змінами, перетвореннями і нововведеннями у підготовці наукових і науково-педагогічних кадрів, особливо важливо для розуміння наслідків попередніх трансформацій та об'єктивної необхідності пошуку нових шляхів розвитку аспірантських і докторантських студій у наступні роки. Актуальність зазначеної проблеми посилюється із впровадженням Болонської системи освіти, входженням до європейського освітнього простору та модернізацією освіти в цілому, що стало пріоритетним в сучасному розвитку суспільства. Зважаючи на це, вивчення історії реформування системи підготовки кадрів через аспірантуру та докторантуру сприяє осмисленню й усвідомленню сучасних процесів у галузі вищої освіти та проектуванню її майбутнього.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сторінках новітньої історіографії вітчизняними вченими переосмислено наслідки реформування галузі вищої освіти та підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів в Україні доби соціалістичної республіки. Пріоритетними темами досліджень є розвиток і функціонування, сутнісні особливості галузі вищої освіти в УРСР і вузів у 1965-1985 рр. (Т.Куцаєва) [7]; організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні (Л. Березівська) [3]; підготовка наукових та науково-педагогічних кадрів через аспірантуру в Україні у 60-70-ті роки ХХ століття

(Т.Сидорчук) [16]. О.Адаменко проведено аналіз розвитку головних педагогічних теорій – дидактики, теорії виховання й теорії управління школою, тобто процесу історичного перетворення науково-педагогічного знання в Україні в другій половині ХХ ст. [1]. У працях Н.Брехунець висвітлено основні групи друкованих джерел з історії освітянської сфери України 50-80-х років ХХ ст. [4]. Привертає увагу здійснене І.Костенко історико-юридичне дослідження формування і розвитку системи наукових ступенів і вчених звань в Україні в контексті світового досвіду [6].

**Формулювання цілей статті** (постановка завдання). Метою нашого дослідження є визначення провідних тенденцій підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні протягом 1965-1989 років.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Перша тенденція розглядається нами у площині *соціально-політичних, соціально-економічних трансформацій суспільства* в Українській радянській соціалістичній республіці (УРСР).

“Хрущовська” реформа, як складова десталінізації радянського суспільства, була зумовлена перебудовою економічної сфери, розвитком науково-технічної революції і потребою у високоосвічених працівниках для різних сфер економіки. Вона стала каталізатором відродження творчої педагогічної ініціативи, що спричинило реформування змісту освіти в 60–70-х роках, і заклало загальнопедагогічний фундамент подальшого розвитку школи в Україні та кардинальних змін у другій половині 80-х років ХХ ст. [3, с.412].

Післяхрущовський період (1964-1984) у житті народів СРСР, у т.ч. України, увійшов в історію як період “застою”, що виявився в економіці, суспільно-політичному та культурному житті країни. Він характеризувався надмірною ідеологізацією, посиленням тоталітарних тенденцій, боротьбою з інакодумством. КПРС, спираючись на Конституції СРСР та УРСР, визначала перспективи розвитку українського суспільства, керувала його творчою і науковою діяльністю. Рішення пленумів КПРС реалізували не лише безпосередні органи управління вищою освітою на рівні Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти УРСР (далі – МВССОУ) зокрема, а й відповідні структурні підрозділи Комуністичної партії України.

Науково-дослідні установи України щораз більше інтегрувалися в систему наукових закладів СРСР, а фактично – Росії, нерідко перетворюючись у їхні периферійні придатки, втрачаючи не тільки національне, а й наукове обличчя. По суті, відбувалося підпорядкування “периферійної” науки єдиному російському центрові [2, с.190].

Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР “Про заходи покращення підготовки фахівців і вдосконалення керівництва вищою та середньою спеціальною освітою в країні” (1966) поклала край майже усім повноваженням, які з 1959 р. мало виведене з союзного підпорядкування республіканське МВССОУ. На думку Т. Куцаєвої, це означало завершення лібералізації суспільно-політичного життя у сфері вищої освіти і початок централізації управління [7].

Остання Конституція СРСР (1977) задекларувала важливі положення про закінчення епохи диктатури пролетаріату і перетворення радянської держави на загальнонародну. Конституція УРСР (1978) відрізнялася великим обсягом закріплених прав та свобод. Надавався пріоритет соціально-економічним та культурним правам: права на працю, відпочинок, охорону здоров'я, житло, користування державною власністю, на особисту власність. Серед культурних прав проголошувалося право на освіту, що забезпечувалося безоплатністю усіх видів освіти і загальнообов'язковою середньою освітою, право на користування досягненнями культури; свобода наукової і технічної творчості [18, с.428].

Відображенням зростаючої кризи радянської тоталітарної системи стала так звана революційна перебудова суспільства, розпочата навесні 1985 р. й очолена М.Горбачовим. Однак практичні наслідки такої політики викликали лише розчарування. Перші роки реформи показали, що бюрократія не поспішала здійснювати перебудову. Другий етап перетворень, який розпочався в січні 1987 р., пов'язаний із проголошенням гласності та демократизації суспільства. Широке включення в політичний процес громадськості розцінювалося “архітекторами перебудови” як засіб подолання опору консерваторів, як дійовий інструмент впливу на чиновництво, на апарат. Таким чином, на рубежі 80-х-90-х рр. ХХ століття радянська тоталітарна система пережила всеохоплюючу формаційну кризу й зазнала остаточного краху [2, с.294-295].

**Друга тенденція** пов'язана з формуванням законодавчої бази розвитку освіти і науки, підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів у соціалістичній Україні.

Тематичний аналіз нормативно-правових документів 80-х років минулого століття свідчить, що підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів уперше була визнана невід'ємною частиною єдиної системи безперервної освіти за умов спадкоємності різних ступенів їх підготовки відповідно до вимог сучасної кадрової політики, завдань прискорення соціально-економічного розвитку народного господарства на основі науково-технічного прогресу. Значна частина Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР 1987 року присвячена організації аспірантури, що була визначена основною формою підготовки кадрів до самостійної

наукової і педагогічної роботи [14]. Перебудова діяльності аспірантури в Україні означала: підвищення ефективності системи конкурсного відбору, посилення стимулювання науково-педагогічної праці; орієнтацію тематики наукових досліджень на задоволення потреб розвитку народного господарства, науки і культури на основі планів наукових досліджень ВНЗ, наукових установ і організацій. Вважаємо за доцільне зазначити виділені у Постанові професійні компетентності науково-педагогічних працівників: глибока теоретична підготовка, широка ерудиція, діалектико-матеріалістичний світогляд, творче ставлення до педагогічної і науково-дослідницької роботи, високі морально-політичні якості, активна громадянська позиція.

Саме у досліджуваній період відбувається еволюція Номенклатури спеціальностей наукових працівників в СРСР, яка реалізувалася на виконання рішень нормативно-правових актів, затверджених у 1969, 1972, 1977, 1988 роках. Зокрема, Постановою Державного комітету Ради Міністрів СРСР з науки і техніки (1977) було затверджено Номенклатуру спеціальностей наукових працівників, що включала 487 спеціальностей. Оскільки розвиток науки і техніки вимагав періодичного поновлення Номенклатури спеціальностей, за якими присуджуються наукові ступені, нові редакції документів приймалися також у 1984 і 1988 роках.

Відповідно до Положень та Інструкцій у радянський період присуджуються ступені доктора і кандидата наук. Передусім, обов'язковою умовою для присудження ступеня кандидата наук було складання кандидатських іспитів, перелік яких постійно змінювався. Так, іспит зі спеціальної дисципліни мав виявити рівень теоретичної та професійної підготовки здобувача, знання загальних концепцій і методологічних питань цієї науки, історії її розвитку, основних теоретичних і практичних проблем даної галузі знань (1981).

На різних етапах необхідно було скласти кандидатські іспити: зі спеціальних і суміжних наук, діалектичного та історичного матеріалізму (1972, 1975, 1981), іноземної мови (1966, 1972, 1975, 1981, 1989), з дисципліни, яка є основною для спеціальності здобувача (1960), зі спеціальної дисципліни відповідно до теми дисертації (1966, 1972, 1975, 1981, 1989) обмеження.

Утім, складання кандидатських іспитів відбувалося за дотримання відповідних умов, які за своїм змістом здебільшого обмежували претендентам доступ до наукових ступенів, наприклад: наявність виробничого і науково-педагогічного стажу не менше трьох років; складання кандидатських іспитів в одному місці; встановлення терміну складання всіх кандидатських іспитів лише до трьох років (з 1957);

припинення випробувань у разі негативного результату хоча б з одного кандидатського іспиту (з 1935) тощо.

На виконання Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР, Вищою Атестаційною Комісією розроблено “Положення про порядок присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань” (1975) [15]. Наукові ступені, як зазначається в пункті 24 “Положення”, можуть присуджуватися особам, які мають глибокі професійні знання і наукові досягнення в певній галузі науки, широкий науковий і культурний кругозір, володіють марксистсько-ленінською теорією, позитивно проявили себе на науковій, виробничій і громадській роботі, слідуєть нормам комуністичної моралі і керуються в своїх діях принципами радянського патріотизму і пролетарського інтернаціоналізму [там само].

У Положенні визначено вимоги до здобувачів наукових ступенів доктора і кандидата наук. Так, здобувач ступеня доктора наук повинен проявити себе творчим дослідником, здатним самотійно на високому теоретичному рівні вирішувати великі наукові проблеми, що представляють значний внесок у науку і практику. Здобувач наукового ступеня кандидата наук – проявити здібності до самостійних наукових досліджень, вміння розробляти актуальні наукові проблеми, що мають важливе теоретичне і практичне значення (1975) [там само].

Конкретизуються вимоги і до дисертаційних досліджень. Дисертація на здобуття ступеня кандидата наук є науковою (1989) роботою, яка може бути представлена у вигляді: 1) спеціально підготовленого рукопису (1972, 1975, 1989), 2) монографії (1975, 1989), 3) підручника (1989), 4) підручника для ВНЗ, написаного без співавторів (1960, 1966, 1972), 5) наукової доповіді (1975, 1989).

Дисертація на здобуття ступеня доктора наук повинна бути самостійною (1966, 1972, 1975) дослідною (1966, 1972) роботою, науковою працею (1989), в якій на підставі виконаних автором досліджень і розробок здійснено теоретичне узагальнення (1966, 1975) і рішення великої (1966, 1972, 1975), наукової (1966, 1972, 1989) або науково-технічної (1972) проблеми, що має важливе народногосподарське, соціально-культурне чи політичне значення, або розроблено теоретичні положення, сукупність яких можна кваліфікувати як нове велике досягнення в розвитку перспективного (1989), відповідного напрямку у відповідній галузі науки (1975, 1989), або викладено науково обґрунтовані технічні, економічні чи технологічні рішення, впровадження яких робить значний внесок у прискорення науково-технічного прогресу (1989).

З метою удосконалення підготовки докторів наук, ефективного розроблення актуальних проблем науки, техніки і культури було визнано також доцільним *створення докторантури* як вищої інституції у

підготовці наукових кадрів в єдиній системі безперервної освіти в країні. На основі здійсненого аналізу положень документів нами виділено вимоги до її організації: віковий вступний ценз претендентів – 40 років; успішна науково-педагогічна і продуктивна наукова діяльність кандидатів наук; тривалість підготовки з відривом від виробництва до трьох років при провідних ВНЗ, наукових установах і організаціях, що мають в своєму розпорядженні висококваліфіковані наукові кадри і необхідну дослідницьку і експериментальну базу [14, с.271-274]. На наш погляд, сучасне усвідомлення поняття “дослідницька магістратура” має історичне коріння у 1987 році, коли було введено кваліфікаційне звання “дослідник” відповідного профілю для осіб, що успішно закінчили курс навчання в аспірантурі, з врученням ним диплома і наданням переваг при занятті посад, що вимагають підвищеного рівня підготовки.

Останнім радянським урядовим документом була Постанова Ради Міністрів СРСР “Питання атестації наукових і науково-педагогічних кадрів” (1989), яким затверджено нове “Положення про порядок присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань”, персональні склади президії та пленуму ВАК при Раді Міністрів СРСР. Особливістю нового положення стало те, що вирішення питань присвоєння вчених звань професора і доцента працівникам вузів, інститутів підвищення кваліфікації передано Державному комітету СРСР з народної освіти.

**Третя тенденція** – *розвиток вищої освіти і вищої школи*, яким необхідні були наукові і науково-педагогічні кадри вищої кваліфікації.

Господарські реформи 70-80-х років ХХ століття зумовили нарощування кількості фахівців із вищою освітою та розширення мережі ВНЗ. Так, на базі інститутів в 1964 р. був заснований Донецький університет, у 1972 – Сімферопольський, у 1985 – Запорізький, а згодом – Прикарпатський та Волинський університети.

Вища освіта в УРСР у 1965-1985 рр., що була значною і важливою складовою духовного життя суспільства, природно, не існувала осторонь суспільно-політичного устрою. Особливо прикметною рисою цієї доби стало те, що маючи за мету збільшити віддачу від вищої освіти радянському суспільству, керівництво СРСР не змогло об'єктивно оцінити обсяги усіх тих матеріальних, людських та інших ресурсів, які потрібно було вкласти у галузь. Навпаки, на перший план виносилося формування міцного ідеологічного підґрунтя, яке не дивлячись на те, що вища освіта є сферою духовного життя, не могло замінити означені ресурси [7, с. 16].

Актуальною проблемою залишалася якість підготовки спеціалістів, особливо на заочних і вечірніх відділеннях, хоча кількісні показники зростали: протягом 1964-1985 рр. з 2,3 млн. осіб – до 7,3 млн. осіб. На

початку 80-х рр. стало особливо помітно, що рівень підготовки фахівців в УРСР, як і загалом в СРСР, значно відстає від світового [2, с. 184].

У досліджуваній період поряд із політичними змінами відбувалися зміни у соціальному середовищі. Передусім простежувалася суперечність між постійним збільшенням чисельності студентів із чисельністю осіб з вищою освітою серед населення УРСР та відсотку українців, що навчалися у вузах УРСР і СРСР. Це зумовлено демографічними наслідками після Великої Вітчизняної війни і зниженням приросту населення та чисельності потенційних студентів у 60-80 рр. ХХ століття. Суттєвою була міжреспубліканська міграція майбутніх молодих спеціалістів, які навчалися у вищих навчальних закладах. Простежується зростання кількості студентів із соціалістичних країн, запрошених СРСР у вузи УРСР. Лише в 1976 р. у вузах і технікумах Харкова навчалось понад 2 тис. студентів із 22 країн світу [2, с. 184-185].

Динаміка збільшення кількості вищих навчальних закладів підтверджується даними архівних джерел. У 1965 р. у 132 вищих навчальних закладах УРСР навчалось 690,0 тис. студентів. На початку 70-х років минулого століття в УРСР було 138 ВНЗ, у яких навчалось 802,9 тис. студентів. У 1969-1970 н.р. розпочалися заняття у 32 педагогічних ВНЗ Міністерства освіти Української СРСР [5]. На початку 70-х років у ВНЗ було зосереджено 45% наукових кадрів республіки та більше половини докторів і кандидатів наук [9]. У 1984 р. в УРСР функціонувало 146 вищих навчальних закладів, у тому числі 9 університетів, 30 педагогічних інститутів [2, с. 184].

У середині 80-х рр. минулого століття проводилася реформа загальноосвітньої і професійної школи, до якої були залучені й ВНЗ України. Основні заходи, спрямовані на вирішення питань реформи, дали деякі позитивні результати. Помітно покращилася якість навчання у вищих навчальних закладах. На основі спільної діяльності поступово почала складатися система довузівської підготовки й добору абітурієнтів. В університетах функціонували юнацькі предметні школи, Малі академії наук, факультети довузівської підготовки, проводилися олімпіади з суспільних, гуманітарних і природничих наук.

Система заходів щодо професійної орієнтації молоді дозволила зберегти протягом 80-х років ХХ століття високий конкурс на педагогічні спеціальності у ВНЗ республіки. З 1984 р. педінститути й університети почали проводити цільовий прийом на факультети, що готують педагогічні кадри. Посилилась психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів. Утім упровадження започаткованих заходів нерідко супроводжувалося певними недоліками. Зокрема, направлення для цільового вступу видавалися формально, недосконала діагностика спрямованості та

здібностей абітурієнтів не завжди дозволяла приймати на навчання схильних до педагогічної діяльності юнаків і дівчат тощо.

Згідно з законами і принципами, що домінували в радянському суспільстві, та з урахуванням науково-технічної революції, яка охопила передові країни світу, *розвивалася наука в УРСР*. Це й зумовило визначення нами **четвертої тенденції**, що впливала на підготовку наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації.

Екстенсивний розвиток економіки УРСР окреслив такий шлях розвитку науки, центром якої залишалася Академія наук Української РСР. Згідно зі статутом 1963 р. вона підпорядковувалася Раді Міністрів УРСР та Президії АН СРСР [2, с. 185].

У складі АН УРСР утворювалися нові спеціалізовані наукові установи, відділи та лабораторії, виникали численні підрозділи. Більшість із них розробляла нові перспективні напрями наукових досліджень [там само]. З метою посилення керівництва науковою роботою, поліпшення координації роботи наукових установ у республіці було створено наукові центри Академії наук УРСР – Харківський, Дніпропетровський, Донецький, Південний, Західний.

Екстенсивний розвиток економіки позначився на динаміці зростання наукового потенціалу України: якщо в 1960 р. загальна чисельність науковців у республіці становила 46 тис., то на кінець 1987 р. – 213 тис. осіб, на збільшенні кількості нових спеціалізованих наукових установ, підрозділів, відділів, лабораторій, що входили до складу Академії наук [8].

У 1973 р. у 814 наукових установах (у т.ч. ВНЗ) республіки працювали 137,5 тис. наукових працівників. Ступінь доктора наук мали 3375 осіб, кандидата – 36 539 осіб. У вузах було зосереджено 45 % наукових кадрів республіки та більше половини докторів і кандидатів наук [9, с. 7-8].

Серед наукових працівників учене звання академіка, члена-кореспондента, професора мали 2737 особи, доцента – 12801, старшого наукового співробітника – 5548. За галузями наук наукові працівники розподілялися таким чином: фізико-математичні науки – 402 доктори наук і 3930 кандидатів; філологічних відповідно 112 і 1213 осіб, педагогічних – 21 доктор наук і 592 кандидати наук [там само].

Прогресивним явищем було створення науково-дослідних інститутів у структурі вищих навчальних закладів. Так, відповідно до наказу Мінвузу СРСР (1984 р.) провідними завданнями НДІ при вузі було визначено такі: проведення фундаментальних досліджень з природничих, технічних і суспільних наук; участь у розробці найважливіших наукових проблем розвитку та вдосконалення вищої освіти в СРСР; здійснення тісного зв'язку наукових досліджень з навчально-виховним процесом шляхом



широкого залучення викладачів, аспірантів і студентів до науково-дослідницької роботи; активного залучення до педагогічної роботи наукових співробітників НДІ, а також максимального використання результатів досліджень у навчальному процесі; підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів, у тому числі в аспірантурі вузу, підвищення наукової кваліфікації професорсько-викладацького складу [12].

Провідною **п'ятою тенденцією** став *розвиток аспірантури* як основної форми підготовки кадрів вищої кваліфікації. Головним завданням аспірантури, яка входила до цілісної системи кадрової підготовки науковців, була підготовка політично свідомих та висококваліфікованих фахівців, дослідників певної галузі науки.

Ключовою закономірністю 60-70-х років ХХ ст. слід зазначити щорічне збільшення аспірантів, які здобували науковий ступінь кандидата наук. Так, у 1965 р. з 11689 аспірантів, у ВНЗ навчалося 7684 осіб, у наукових установах – 4005 аспірантів [9, с.203-210]. На початку 1970-71 н.р. в аспірантурі навчалося 13503 особи, з них в аспірантурі ВНЗ – 8819 осіб, наукових установ – майже вдвічі менше – 4684 особи. У 1970 р. в аспірантурі за галуззю “педагогічні науки” навчалося 133 особи, а вже наступного року їх було – 151 особа [там само].

Особливо простежувалося збільшення чисельності аспірантів на фізико-математичні спеціальності, що визначалося нагальною потребою суспільства у фахівцях з фундаментальних наук, і було характерно для періоду 60-70 рр. ХХ ст. [20, арк. 3].

Заслуговує на увагу висвітлення діяльності аспірантури в галузі педагогічних наук. Упродовж 1970-1980-х рр. аспірантура, яка була складовою системи освіти СРСР, діяла у семи педагогічних інститутах республіки: Ворошиловградському (нині - Луганському), Запорізькому, Київському педагогічному інституті ім. М.Горького, Київському педагогічному інституті іноземних мов, Одеському, Харківському та Черкаському педагогічних вищих навчальних закладах.

У грудні 1970 р. Міністерством освіти УРСР було видано спеціальний наказ, який передбачав створення при кожній кафедрі “резерву для прийому до аспірантури, виявлення з числа вчителів здібної до наукової роботи молоді й надання їй кваліфікованої допомоги” [19, арк. 3]. При вступі до аспірантури перевага надавалася особам, які повністю чи частково склали кандидатський мінімум, мали опубліковані праці на тему дослідження.

Здійснений аналіз архівних матеріалів дозволяє зробити висновок про те, що вищі педагогічні заклади орієнтувалися на досягнення передусім кількісних, а не якісних показників у підготовці аспірантів. Зокрема, у період 1971 – 1980 рр. чисельність аспірантів було збільшено з

220 до 338 осіб або на 67%. У 1971 р. аспірантуру закінчили 62 особи, з яких лише 6 осіб (9,7%) із захистом дисертації, 26 осіб (42%) подали роботи до захисту у спеціалізовані вчені ради [19, арк. 2].

Чисельність аспірантів вищих педагогічних закладів, які навчалися з відривом від виробництва, зростає із 17% у 1970 р. до 59% у 1979 р. Найвищим був конкурс на педагогічні спеціальності – 3 особи на місце; особливої популярності набирали філологічні спеціальності: 2 особи на місце [там само].

У 1980 р. було випущено з аспірантури педагогічних ВНЗ України 111 осіб, з них: 6 осіб захистили дисертації своєчасно – до закінчення терміну навчання, 38 – подали свої роботи до захисту у спеціалізовані ради. Отже слід зазначити, що в цілому 40% випускників закінчили навчання в аспірантурі успішно, відсоток своєчасно захищених дисертацій збільшено із 9,7% у 1971 р. до 15% у 1980 р.

Для забезпечення якісного добору до аспірантури у вищих педагогічних закладах України організовувалися семінари і курси. Однією з важливих форм роботи з талановитою молоддю, схильною до наукової роботи, були заняття, на яких детально аналізувалися та вивчалися програмні вимоги із предметів, які виносилися на вступні іспити. Прийом до аспірантури здійснювався за системою конкурсного відбору кандидатів. Підготовка аспірантів у педагогічних закладах охоплювала три цикли: педагогічний, філософський та спеціальний. Програма спеціального циклу включала поглиблення знань з теорії та методології науки, опанування методики наукових досліджень, теоретичне засвоєння питань зі спеціальності, захист дисертаційного дослідження.

У вищих педагогічних закладах освіти використовувалися такі форми роботи з аспірантами, як читання лекцій із філософії та іноземної мови, проведення семінарів та консультацій, написання рефератів, систематичні творчі звіти аспірантів, звіти наукових керівників на партійних зборах тощо.

**Шоста тенденція** – поновлення з 1 січня 1988 року згідно з наказом Вищої атестаційної комісії СРСР (1987) діяльності *інституту підготовки докторів наук*.

Докторантура як вищий ступінь в єдиній системі неперервної освіти в країні організовувався при провідних ВНЗ, наукових установах та організаціях, в яких функціонують авторитетні наукові школи і розташована передова лабораторно-дослідницька база з метою розвитку планомірної підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в найважливіших галузях науки і техніки, в першу чергу для нових організованих вузів і системи науково-виробничих організацій, що забезпечують науково-технічний прогрес і соціально-економічний

розвиток країни. Науково-методичне керівництво і контроль за діяльністю докторантури, відкриття і закриття її здійснювало Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти СРСР, а при наукових установах – Академія наук союзних республік.

Розглянемо особливості атестації наукових і науково-педагогічних кадрів в Радянському Союзі, яка у цей період зазнавала суттєвих змін. Це і визначено нами **сьомою тенденцією**.

Новою епохою в системі атестації наукових і науково-педагогічних кадрів у Радянському Союзі слід вважати період після виходу Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР “Про заходи щодо подальшого вдосконалення атестації наукових і науково-педагогічних кадрів” (1974). Цим документом був закріплений міжвідомчий характер атестації, визначено новий, більш високий рівень вимог до здобувачів наукових ступенів і вчених звань.

Відповідно до постанови Вища атестаційна комісія при Міністерстві вищої і середньої спеціальної освіти СРСР була перетворена на Вищу атестаційну комісію при Раді Міністрів СРСР (ВАК СРСР), на яку покладался обов'язок забезпечити високий рівень і єдність вимог до атестації кадрів вищої кваліфікації [13].

Принципово новим повноваженням, про яке зазначається в Постанові, є надання Вищій атестаційній комісії права створювати спеціалізовані вчені ради з присудження наукових ступенів і встановлювати перелік спеціальностей із захисту дисертацій для кожної з рад. Особливістю є те, що рада формується з учених лише тієї спеціальності, яка передбачена ВАК для цієї ради. Причому, спеціалізованій вчентій раді дозволяється приймати до захисту дисертації з однієї або двох спеціальностей. В окремих випадках Вища атестаційна комісія може дозволити раді проводити захист за трьома спеціальностями, але тоді спеціальності повинні бути суміжними і по кожній з них у складі ради необхідно мати не менше п'яти докторів наук при розгляді докторської дисертації і не менше трьох докторів наук, якщо раді надано право приймати до захисту кандидатські дисертації. Передбачено, що до складу ради з правом вирішального голосу включаються представники партійної та профспілкової організації інституту, при якому функціонує рада.

Крім того, до складу спеціалізованих рад рекомендовано вводити членів ради з правом дорадчого голосу. Це викликано необхідністю залучення до розгляду дисертацій науковою громадськістю і більш широкого кола науковців та фахівців-практиків. На спеціалізовані ради покладено відповідальність забезпечення високого рівня вимогливості при атестації кадрів та кваліфікаційної оцінки якості дисертацій.

Уперше в історії атестації було введено розроблені за участю провідних наукових установ і вузів та затверджені ВАК СРСР єдині

програми-мінімум кандидатських іспитів з кожної із спеціальностей, за якими передбачений захист дисертацій.

Цією постановою розроблений і затверджений перелік видавництв і видавничих організацій, у наукових виданнях яких можуть публікуватися основні наукові результати, включені в докторські дисертації. Значно розширена схема звіту про роботу спеціалізованої ради, який щорічно представляється у ВАК СРСР.

Становленню нової системи атестації та підвищення якості підготовки та експертизи дисертацій сприяла Всесоюзна нарада з питань атестації наукових і науково-педагогічних кадрів (1979, Москва), на якій підбито підсумки діяльності системи атестації після її реорганізації.

**Восьма тенденція** стосується особливостей *розвитку педагогічної науки*, координаційним центром якої був на той час Науково-дослідний інститут педагогіки УРСР.

В інституті була створена Рада з координації наукових досліджень з педагогічних наук в УРСР, яку з 1973 р. очолював Б.Кобзар. При ній існувала Наукова Рада з проблем педагогіки середньої спеціальної освіти. Було також створено Республіканський науково-методичний кабінет з середньої і спеціальної освіти МВССО УРСР.

Вищою атестаційною комісією СРСР в 1980 р. спеціалізованій раді при Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР дозволено приймати до захисту дисертації і представляти до присудження наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю “Теорія та історія педагогіки” (13.00.01) та “Методика викладання (фізики, педагогіки)” (13.00.02).

Опрацювання статистичних звітів інституту про основні напрямки діяльності за 1971-1979 рр. свідчить про зростання наукового потенціалу інституту [10, арк. 1-4]. Так, у 1971 р. в інституті працювало 109 осіб, у 1979 – 177 осіб. При незначній кількості докторів наук – 7 осіб (кількість яких не змінювалася протягом досліджуваного періоду), спостерігалось зростання чисельності кандидатів наук з 65 до 101 особи [11, арк. 1-4; 17].

Здійснення аналізу перспективного плану науково-дослідної роботи НДІП УРСР на 1976-1980 рр. (директор М.Д.Ярмаченко) дозволило виокремити 9 основних напрямків, 28 тематичних розділів, 105 тем [11], які свідчать про актуальні на той час проблеми, що були предметом дослідження. З-поміж основних зазначимо такі: історія розвитку педагогічної думки і народної освіти в дореволюційній Росії і СРСР, зокрема розвитку методології педнауки в УРСР; проблеми історіографії, організації, економіки та планування народної освіти. Розроблялися наукові основи управління освітою, прогноз розвитку середньої загальноосвітньої школи до 2000-го року; зміст освіти в школах з

угорською, польською, молдавською мовами навчання; педагогічні основи навчання дітей шестирічного віку; структура методів навчання; теоретичні засади навчання іноземних мов на початковому етапі; навчання і виховання дітей з вадами у фізичному і розумовому розвитку; педагогічні проблеми освіти дорослих.

70-80-ті роки ХХ століття, як зазначає О.Адаменко, були етапом узагальнення накопиченого емпіричного матеріалу, або теоретико-емпіричним етапом дослідження форм та методів навчання [1, с.20-21]. У ці роки почалася переорієнтація робіт учених – дидактів з опису й узагальнення окремого практичного досвіду на глибоке теоретичне обґрунтування тих чи інших аспектів навчання та їх експериментальну перевірку, тобто українська дидактика набуває ознак і властивостей теоретичної дисципліни. Цей етап характеризується пануванням інваріантної, авторитарної парадигми управління, орієнтацією наукових праць на узагальнення та догматизацію існуючого досвіду управління, відторгненням інноваційних ідей, ізоляцією від світових надбань у галузі управління освітою.

**Висновки.** Період 1964-1989 рр. характеризується посиленням державно-партійного керівництва підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації як невід'ємної частини єдиної системи безперервної освіти у радянській Україні.

В умовах екстенсивного розвитку економіки, науки і техніки в УРСР основними тенденціями визначено: зростання наукового потенціалу України за 15 років у 4,5 рази; щорічне збільшення чисельності аспірантів при невисокому показникові захищених робіт; розвиток нормативно-правової бази діяльності аспірантури і докторантури; постійне оновлення номенклатури спеціальностей наукових працівників, за якими присуджуються наукові ступені; посилення ролі Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР у проведенні і координації наукових досліджень у галузі педагогічних наук; посилення державно-громадського контролю за процесом атестації наукових і науково-педагогічних кадрів. Наші подальші розвідки будуть скеровані на дослідження процесу формування національної системи підготовки кадрів найвищої кваліфікації у незалежній Україні.

### *Література*

1. Адаменко О.В. Розвиток педагогічної науки в Україні (1950-2000 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 / О.В. Адаменко – Луганськ, 2006. – 44 с.
2. Баран В.К. Україна в умовах системної кризи (1946-1980-і рр.). / В.К. Баран, В.М. Даниленко. – К., Видавничий дім "Альтернативи", 1999. – 304 с.

3. Березівська Л.Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті [Текст] : дис... доктора пед. наук : 13.00.01 / Березівська Лариса Дмитрівна ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2009. – 505 с.
4. Брехунець Н.С. Навчальні заклади освіти України 50-80-х років ХХ ст.: історіографія : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.06 / Н.С. Брехунець; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2006. – 19 с.
5. Довідки, інформації та переписка з Міністерством вищої і середньої спеціальної освіти СРСР та Міністерством освіти СРСР з питань навчально-виховної роботи. 9 січня 1973 р., 29 грудня 1973 р. – ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 8591. – Арк. 77– 90.
6. Костенко І.В. Формування і розвиток системи наукових ступенів і вчених звань в Україні в контексті світового досвіду: історико-юридичне дослідження : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 / І.В. Костенко – К., 2011. – 23 с.
7. Куцаєва Т.О. Розвиток вищої освіти в УРСР (1965 - 1985 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 / Т.О. Куцаєва; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2007. – 22 с.
8. Мицик Ю.А. Історія України : навч. посібник [Електронний ресурс] / Ю.А. Мицик, О.Г. Бажан, В.С. Власов. – Київ – Видавничий дім «Києво-Могилянська академія» 2008. – Режим доступу: <http://ukrlibrary.com.ua/books/16/4/23/2303.html> — Назва з екрану.
9. Народна освіта, наука і культура в Українській РСР. Статистичний збірник. – Вид-во «Статистика». – Київ – 1973. – 316 с.
10. Научно-исследовательский институт педагогики УССР. Статистический отчет института об основных направлениях научной деятельности. (Ф5-НК) за 1977 г. – Ф. 5127. – Оп. 1. – Спр. 1491. – Арк. 1–4.
11. Научно-исследовательский институт педагогики УССР. Перспективный план научно-исследовательских работ института на 1976-1980 гг. – ЦДАВО України. – Ф. 5127. – Оп. 1. – Спр. 1460. – Арк. 1–29.
12. Об утверждении типового устава научно-исследовательского института при высшем учебном заведении : приказ Минвуза СРСР № 310 от 04.05.1984 г. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/usr\\_14276.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_14276.htm).
13. О мерах по дальнейшему совершенствованию аттестации научных и научно-педагогических кадров» : Постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР № 825 от 18 октября 1974 года Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических Республик. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/usr\\_14276.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_14276.htm).
14. О мерах по улучшению подготовки и использования научно-педагогических и научных кадров: Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 13 марта 1987 г. №327. Народное образование в СССР. Сборник нормативных актов / Сост.: Голубева Н.Е.; Спец. науч. ред.: Павлицев К.С. – М.: Юрид. лит., 1987. – С. 271 – 274.
15. Положення про порядок присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань : Постанова Ради Міністрів СРСР № 1067 від 29 грудня 1975 року. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/usr\\_14276.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_14276.htm)

16. Сидорчук Т.Г. Підготовка наукових та науково-педагогічних кадрів через аспірантуру в Україні (1920-і - 1970-і роки): Дис... канд. іст. наук: 07.00.01 / Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя, 1998. – 239 арк. – Бібліогр.: арк. 206 – 229.
17. Списки личного состава института с полными анкетными данными и сведениями о прохождении службы за 1977 год. – ЦДАВО України. – Ф. 5127. – Оп. 1 – Спр. 1492. – Арк. 1–37.
18. Суспільно-політичні трансформації в Україні: від задумів до реалій / В. Ф. Солдатенко (кер.) та ін.; НАН України; Ін-т політ. і етнонац. досліджень. – К.: Парламентське вид-во, 2009. – 536 с.
19. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп. 15. – Спр.7542. – 6 арк.
20. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп. 15. – Спр. 3353. – 101 арк.

### **Ворожбіт В.**

*професор кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки  
Харківського національного педагогічного університету імені  
Г.С. Сковороди*

**УДК 37.034 (09)(477)"18/19"**

## **ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ДУХОВНО- МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

*У статті автор охарактеризував джерельну базу дослідження організації духовно-морального виховання дітей в закладах загальної освіти України у другій половині ХІХ століття. Указано, що в документальних, оповідальних і нарративних джерелах представлено конкретний матеріал щодо розгляду сутності духовно-морального виховання, цілей, виховного ідеалу людини, змісту і методів виховного впливу.*

**Ключові слова:** *духовно-моральне, виховання, школа, дитина, традиція, родина, віра.*

### **Ворожбит В.**

*професор кафедри історії педагогіки і сравнительной педагогіки  
Харьковского национального педагогического университета имени  
Г.С. Сковороды*

## **ИСТОЧНИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДУХОВНО- МОРАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ЗАВЕДЕНИЯХ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ ХІХ – В НАЧАЛЕ ХХ СТОЛЕТИЯ**

*В статье автор охарактеризовал источниковую базу исследования духовно-нравственного воспитания детей в заведениях общего образования Украины во второй половине ХІХ столетия. Указано, что в документальных, повествовательных и нарративных источниках*

представлен конкретний матеріал о сутності духовно-нравственного виховання, цілей, виховательного ідеала, содержания и методов виховательного впливу.

**Ключевые слова:** духовно-моральное, виховання, школа, дитина, традиція, сім'я, віра.

**Vorozhbit V.**

*Professor of General Pedagogy and History of Pedagogy department*

*H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University*

**RESEARCH SOURCES OF ORGANIZATION OF CHILDREN SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION IN SCHOOLS OF UKRAINE IN THE SECOND HALF OF 19th – THE BEGINNING OF 20th CENTURY**

*The author described the research source base of children spiritual and moral education in general education institutions of Ukraine in the second half of the 19th century. The article states that the concrete material about the nature of spiritual and moral education, goals, educational ideal, content and methods of educational influence is presented in the documentary, narrative sources.*

**Key words:** spiritual and moral education, school, child, tradition, family, faith.

**Постановка проблеми.** Розвиток інформаційних технологій у ХХІ столітті призвів до певної стандартизації і регламентації виховного процесу. Це породило ілюзію про те, що за допомогою логічно виважених схем виховних впливів і конструктивної планомірної педагогічної взаємодії можна сформулювати особистість із наперед визначеними якостями, що суперечить ідеям гуманістичної особистісно орієнтованої педагогіки. Подолати ці негативні тенденції допоможе обґрунтування історично складеного досвіду духовно-морального виховання дітей в Україні.

«Доля цілих народів найбільш залежить від виховання молодих людей. Діти згодом складуть суспільство і будуть його членами. Вони створюють його добробут, якщо з юнацьких років наповнені доброчесністю і любов'ю до Вітчизни; руйнують суспільний порядок і тишу, якщо отруєні духовною розпустою. Якою б славною і могутньою не видавалася держава, але якщо її утвердженню не служить добре виховання, то загине вона і блиск її слави зникне», – слушно зазначав А. Прокопович-Антонський ще на межі ХVІІІ – ХІХ століть [1, с. 349].

**Аналіз актуальних досліджень.** Останнім часом педагогічна проблематика духовно-морального виховання дітей активно розробляється на науково-теоретичному, методичному і практичному рівнях. Про це свідчать узагальнення окремих питань методології духовно-морального виховання крізь призму педагогічної антропології у працях українських і російських учених (М. Алексєєв, В. Барулін, І. Бєх, Л. Бондар, М. Дворецька). Важливе значення мають пропозиції щодо організації



виховного процесу в сучасних соціокультурних умовах, обґрунтовані у працях В. Андрєєва, І. Бабій, Б. Бім-Бада, Б. Бітінаса, В. Блінова, В. Додонова, В. Кременя, О. Сухомлинської, Г. Шевченко.

**Метою публікації** є аналіз джерельної бази дослідження організації духовно-морального виховання дітей в закладах загальної освіти України у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу.** Спираючись на класифікації джерельної бази науковця Д. Раскіна, періодизації історіографії української педагогічної думки Н. Гупана виділено групи джерел залежно від характеру видання та міри висвітлення проблематики духовно-морального виховання: документальні (статути, постанови, укази, циркуляри), архівні джерела; оповідальні (преса, публіцистичні праці), статистичні джерела; наративні джерела – щоденники, мемуари, епістолярна спадщина; дидактичні (навчальні програми, методичні рекомендації, збірки правил, підручники та навчальні посібники для закладів загальної освіти періоду дослідження і сучасності); наукові праці періоду дослідження і сучасні видання. Документи освітніх реформ, у тому числі – циркулярні розпорядження, правила до організації виховного процесу в загальноосвітніх закладах різних відомств, директивні та нормативні акти уряду Російської імперії – дали змогу розкрити динаміку розвитку предмета дослідження. Доповіді та рішення педагогічних з'їздів, наукових товариств і просвітницьких об'єднань розглянуті з метою відтворення суспільно-політичних та соціокультурних процесів, на тлі яких відбувався процес нагромадження педагогічних знань на певному історичному етапі.

До першої групи джерел віднесено також укази Святійшого Синоду, рішення єпархій про організацію навчальних закладів духовного відомства; звіти про навчально-виховну діяльність церковнопарафіяльних шкіл, духовних училищ, документація про роботу православних гімназій. З метою забезпечення достовірності одержаних результатів дослідження було проведено наукову ідентифікацію і порівняльний аналіз архівних, нормативних та літературних джерел періоду дослідження.

Як відомо, правова система є найбільш об'єктивною, хоча за потреби лише частковим і формальним вираженням державної концепції виховання в закладах загальної освіти. У цьому відношенні саме звернення до Зведення Законів Російської імперії [2] відносно нормування загальної освіти, що стосуються і духовно-морального виховання, багато дає для розуміння теми.

У ході наукового пошуку з'ясовано, що в Російському імперському законодавстві слід, передусім, виділити норми цивільного права, висхідні до традиційного римського (візантійського) права, що, переважно, християнізували духовно-моральне виховання учнів в закладах загальної освіти, а також положення традиційного російського і німецького права, що

розкривали батьківські права щодо духовно-морального виховання дітей (перша частина Зведення законів цивільних, вміщена в першій книзі першої частини десятого тому Зведення Законів Російської імперії); норми, що визначали діяльність загальноосвітніх закладів і централізованої державної системи щодо управління ними, що формувалася ще з 1802 р. (у Зведенні Законів ці документи складають другу частину одинадцятого тому і деякі розділи третього тому). Таких документів було прийнято декілька, зокрема, 1828 р. – Статут гімназій і училищ повітових і парафіяльних, 1835 р. – другий Загальний Статут Російських імператорських університетів, 1863 р. – третій Статут Російських імператорських університетів, 1864 р. – Статут гімназій і прогімназій, 1871 р. – Статут гімназій і прогімназій відомства Міністерства народної освіти, 1884 р. – четвертий Статут Російських імператорських університетів.

Слід зазначити, що соціально-економічна і політична ситуація в Росії на момент прийняття цих статутів значно відрізнялись. Уважаємо, що саме різні суспільні явища породжували ці правові документи. Статут 1828 р. продовжив тенденцію до створення єдиної системи освіти в Російській імперії, відображав наступність Миколаївських реформ в освіті. Статут 1864 р. вписувався в контекст великих соціальних реформ, затверджував на рівні законодавства два типи закладів загальної освіти – класичну і реальну гімназії, давав певний простір педагогічній творчості. Статут 1871 р. виражав тенденції повернення до консерватизму і педагогічного традиціоналізму, скорочення привілей гімназій. Характерно, що останній статут не зазнав змістовних змін у зв'язку з прийняттям одного з реакційних університетських статутів у 1884 р.

У ході дослідження з'ясовано, що наприкінці ХІХ – початку ХХ століття нові статuti не приймалися, хоча різноманітні проекти статутів розроблялись і в 80-і роки ХІХ століття при Міністерстві народної освіти під керівництвом І. Делянова, і на початку ХХ століття міністрами М. Боголеповим і П. Ванновським. У період нашого дослідження, як основний правовий документ, діяв Статут 1871 р. Але зміна суспільної ситуації змушувала Міністерство народної освіти видавати велику кількість додаткових циркулярів, які регламентували виховну роботу закладів загальної освіти. Аналізуючи циркуляри різних років, встановлено, що під впливом політичних подій ці документи доповнювали чинний Статут додатковими розпорядженнями щодо організації духовно-морального виховання учнів загальноосвітніх закладів.

Серед статистичних зведень, оглядів, в яких певною мірою можемо прослідкувати проблематику духовно-морального виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів, найбільш достовірними і широкими вважаємо огляди і зведення, укладені Л. Георгієвським [3]. Учений

систематизував історію загальної освіти з 1865 по 1888 рр. Також цінними є статистичні матеріали, що відображають основні показники діяльності освітніх закладів в різних губерніях [4], послужні списки викладачів гімназій і характеристики класних наставників. Варто вказати, що в опрацьованих матеріалах частіше указувалися факти невідповідності особистості вчителя, його поведінки у навчальному закладі поставленим високим цілям духовно-морального виховання. Наприклад, у публікаціях [5; 6; 7] серед аморальних, негідних учинків учителів, позбавлених права обіймати посади класних наставників, указувалося на факти пияцтва, причетності до поширення пліток, відлучення під час проведення уроків у Київських гімназіях, прохання особистого характеру до учнів та їхніх батьків [7], що мали місце у поведінці учителів гімназій.

Науково-популярна література періоду дослідження свідчить про те, що у той час було сформовано декілька напрямів розробки проблем духовно-морального виховання: аналітичні узагальнення про стан і перспективи розвитку виховання в цілому (світське і релігійне); створення підручників і навчальних посібників, методичних посібників для організаторів і педагогів народної школи. Практично цінними в контексті досліджуваної проблеми є огляди навчальної літератури для учнів шкіл, укладені А. Сперанським, який запропонував не лише назви книг, але й дав стислу характеристику змісту.

Виходячи з усталеної періодизації розвитку теорії та практики духовно-морального виховання дітей у загальноосвітніх закладах України, в історіографії проблеми у дослідженні виокремлюємо праці, які є одночасно історіографічними і джерелами з досліджуваної проблеми.

Цінними вважаємо спроби висвітлення історії духовно-морального виховання у межах історії загальної педагогіки в кінці ХІХ – на початку ХХ століття М. Демковим, К. Єльніцьким, М. Рубінштейном. Співвідношення політики урядів країни у сфері освітніх реформ досліджували О. Пругавін [9], С. Рождественський [10], наукові розвідки яких розкривають корпоративні характеристики відповідних перетворень, вплив політико-культурних установок на розвиток ідей духовно-морального виховання дітей у навчально-виховному процесі загальноосвітніх закладів на території українських губерній.

Фрагментарний історико-педагогічний аналіз вирішення проблем духовно-морального виховання в церковнопарафіяльних школах представлено в працях С. Миропольського; у жіночих закладах освіти – в працях О. Ліхачової і М. Черепніна. Системні уявлення про генезис підходів до духовно-морального виховання гімназистів дає робота І. Альошинцева «Історія гімназичної освіти в Росії». Більш узагальнений матеріал з історії народної освіти міститься в дослідженнях С. Князькова,

М. Чехова. Разом з цим, в роботах останніх авторів міститься суперечлива інформація про розвиток підходів до духовно-морального виховання молоді: світського і релігійного.

Вивченню різних аспектів розвитку загальної школи в досліджуваний період займалися М. Бунаков, Г. Фальборк, М. Чехова. У працях Б. Веселовського, Є. Звягінцева підкреслена роль земства в розвитку народної освіти, показано рівень організації виховної роботи в земських школах, наведені приклади рівня підготовки учителів. Варто виділити історіографічну працю О. Водовозової «Розумовий і моральний розвиток дітей від першого прояву свідомості до шкільного віку» (1891). На основі аналізу роботи тодішніх шкіл авторка обґрунтувала завдання духовного і морального виховання, спираючись при цьому на соціальні реалії епохи. З'ясовано, що генеза духовно-морального виховання розглядалася в контексті культурно-історичного процесу П. Каптеревим, як елемент історії розвитку педагогічної самосвідомості народу [11, с. 25]. Безумовно, фундаментом цієї самосвідомості є певні ціннісні орієнтації даного народу, що визрівають під впливом природи, соціальних умов та релігії. Учений визначив три періоди розвитку вітчизняної загальної освіти (педагогічної самосвідомості народу), дав характеристику кожного з них, розкрив головні виховні цінності. Для першого, церковного періоду характерним був релігійний світогляд. Тоді завданням освіти було визначено вивчення богослужбних книг, а метою виховання – служіння Богу і спасіння душі. Другий, державний період, характеризувався тим, що в той час освіта стала служити державним інтересам, і тому головними її принципами були державність, професійність і становість, на основі чого і формувались виховні цінності. Третій період, суспільний, знаменував собою появу нових потреб суспільства в освіті (освіта всього народу) і висунув нові ціннісні пріоритети виховання. Автор справедливо указував, що в кожному з періодів співіснували всі три початки: церковний, державний, суспільний, однак тільки один з них домінував, що й обумовлювало виховну та освітню політику [11, с. 258-269].

У визначенні домінуючого початку духовно-морального виховання вчений підкреслював значущість такого важливого чинника, як вплив станових інтересів і поглядів на формування виховних ідеалів і цінностей. У цілому, П. Каптерев дійшов висновку, що для розвитку національної педагогічної самосвідомості важливо, хто протягом усієї історії народу є органом педагогічної самосвідомості, хто створює ідеали і школи, безпосередньо організує народну освіту: народ (сімейні, сільські громади), чи його представники (більш далекі від народу), стани більш освічені, що володіють економічними та політичними привілеями, або уряд як орган державного життя [12]. П. Каптерев зауважував у своїх працях, що педагог

має приділяти значну увагу зростанню «внутрішньої суспільно-моральної свідомості юнацтва, тому що з цієї свідомості витікають суспільні зв'язки, і самий державний союз є лише зовнішня оболонка, одне із зовнішніх його виражень» [12, с. 18]; життя вимагає «богатирів духу», людей з сильною волею, керованих ідеєю морального обов'язку і служіння народові та Батьківщині. Одночасно П. Каптерев пропагував ідею автономності школи та педагогіки. Він обстоював принцип невтручання держави, церкви, політичних партій та окремих особистостей у педагогічний процес, обумовлюючи свою позицію переконанням, що педагогіка є загальнолюдською наукою, служить всьому людству, а не окремим прошаркам суспільства.

Серед джерельної бази дослідження виділимо працю Л. Модзалевського «Нарис виховання і навчання з найдавніших часів до наших днів», що вийшла друком в 1866 – 1867 рр. Робота була визнана такою, в якій представлено перше систематичне освітлення педагогічних теорій і систем, що мали місце у народів стародавнього і Нового світу. Проте, щодо оцінки міри самостійності роботи, провадилася думка про те, що робота є перекладом фундаментального твору німецького ученого-теоретика К. Шмідта.

Особливістю роботи Л. Модзалевського є те, що автор по новому ставив питання про співвідношення всесвітньої і національної основи в організації виховання. Учений, висловлюючи позицію по відношенню до педагогічної спадщини німецького народу, продемонстрував обережне і шанобливе ставлення до виховних традицій, надаючи простір для аналізу, роздуму і самостійності оцінок читача.

Науково виважені твердження про значення церкви, функції і місію авторитетного вихователя, зміст і методи духовно-морального виховання учнів загальних закладів освіти представлено у працях доктора медицини, педагога М. Манасеїної (1842 – 1903): «Про виховання дітей в перші роки життя» (1874), «Основи виховання з перших років життя і до повного закінчення університетської освіти» (1894 – 1902) [13]. Остання є унікальною за задумом і значною за обсягом. М. Манасеїна в нових історичних реаліях по новому розглянула феномен віри в житті і в душі людини. Погляди педагога на релігійне виховання дітей засновані на наукових (у сфері медицини, фізіології, психології дитячого віку, гігієни, теорії виховання) і християнських уявленнях. Цим її концепція істотно відрізняється від інших підходів до розуміння сутності духовно-морального виховання дітей. Як справедливо відзначала М. Манасеїна [13], для успішності педагогічної діяльності у напрямі духовно-морального виховання потрібно знати природні здібності дітей, розуміти соціальні умови, в яких живе кожна дитина, свідомо визначити мету виховання. У

вказаній книзі авторка розкрила розуміння сутності, цілей духовно-морального виховання через категорію боротьби у широкому значенні: із стихійними силами природи; негативним впливом середовища; самою людиною, її пристрастями, власним егоїзмом. Для сьогодення важливою є думка М. Манасеїної про те, що викладання релігії в загальній школі само по собі не реалізує цілей духовно-морального виховання.

Проаналізовані вище джерела свідчать про редукцію проблем освіти і виховання до вузької педагогічної тематики, коли залишалися поза увагою питання освітньої політики, характеристика виховного середовища тощо. Це веде до втрати системного аспекту дослідження. Наприклад, ряд дослідників історії педагогіки (С. Бабишин, С. Сірополко) указували, що у 1916 р. міністром П. Ігнат'євим було внесено на розгляд у Думу проект про уведення всезагального навчання. Однак цей проект не отримав законодавчого оформлення. Таке твердження, висловлене істориками, не відповідає дійсності, оскільки згідно із законодавством Російської імперії міністр вносив на розгляд у Думу законопроекти попередньо узгоджені з царем і урядом. Доводить це і факт, віднайдений дослідником Д. Саприкіним [14] про те, що в мемуарах П. Ігнат'єва указано, що його проект було затверджено Миколою II і узгоджено з урядом. Педагогічні ініціативи і демократичні перетворення не відбулися внаслідок деструктивної політики думської опозиції 1916 р.

**Висновки дослідження і перспективи подальших розробок у цьому напрямі.** Установлено, що в документальних, оповідальних і наративних джерелах представлено конкретний матеріал щодо розгляду сутності духовно-морального виховання, цілей, виховного ідеалу людини, змісту і методів виховного впливу. Це пояснюється тим, що під час викладу педагогами періоду дослідження своїх концептуальних поглядів про цілі, завдання, зміст духовно-морального виховання дітей часто повністю ототожнювали з поняттям загальної мети виховання, цей напрям уважався зрозумілим, традиційним, таким, що не вимагав додаткового висвітлення.

Перспективним є аналітичне вивчення напрямів висвітлення проблем організації духовно-морального виховання дітей у змісті публікацій у періодичних виданнях XIX – початку XX століття

### *Література*

1. Прокопович-Антонский А. О воспитании / А. Прокопович-Антонский / Антология педагогической мысли России XVIII в. – М. : Педагогика, 1985. – С. 349–364.
2. Свод законов Российской империи, повелением Государя Императора Николая Павловича : Уставы благочиния, Ч. 1 и 2. – Санкт-Петербург, 1832. – 463 с.
3. Георгиевский А. И. К истории ученого комитета Министерства народного образования / А. И. Георгиевский. – СПб. : Сенатская типография, 1902. – 202 с.

4. Акимов В. В. Народное образование в Киевской губернии / В. В. Акимов // Журнал Министерства народного просвещения. – М. : Новая серия, XLY, 1913. – № 12. – С. 145–221.
5. Баракшин А. Из записок сельского учителя / А. Баракшин // Народное образование. – 1902. – Т. 1, кн. 3. – С. 249–254.
6. Белозерский Н. Заметки учителя / Белозерский Н. – СПб. : М. В. Пирожков, 1905. – 187 с.
7. Воспоминания педагога : 1844–1887 // Гимназия. – 1888. – Кн. 2. – С. 25–26.
8. Каталог книг, одобренных и допущенных училищным советом при Святейшем Синоде к употреблению в церковно-приходских школах и школах грамоты с 1885 по 1899 гг. / Сост. А. Сперанский. – Саратов, 1899. – 63 с.
9. Пругавин А. С. Законы и справочные сведения по начальному народному образованию / А. С. Пругавин ; 2-е изд., значит. доп. – С-Пб. : Изд-во Т-ва «Общественная Польза», 1904. – 1096 столб.
10. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения : 1802–1902 гг. / Рождественский С. В. – СПб. : Гос. тип., 1902. – 785 с.
11. Каптерев П. Ф. История русской педагогики / Каптерев П. Ф. / Предисл. Н. В. Бордовской ; Послесл. В. П. Борисенко. – СПб. : Алетей, 2004. – 560 с.
12. Каптерев П. Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели / Каптерев П. Ф.. – СПб. : Земля, 1914. – 212 с.
13. Манасейна М. Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования. – СПб. : Б. и., 1894. [Электронный ресурс] – Режим відкритого доступу : [http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1194957490&archive=1195596857&start\\_from=&ucat=&](http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1194957490&archive=1195596857&start_from=&ucat=&)
14. Сапрыкин Д. Л. Образовательный потенциал Российской империи / Сапрыкин Д. Л. – М. : ИИЕТ РАН, 2009. – 176 с.

### **Кузнецова О.**

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов №3  
Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава  
Мудрого»*

**УДК 371 (09) (447)**

### **МОВНА ОСВІТА У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ: ВИТОКИ**

*У статті розглянуто витоки мовної освіти у Великій Британії. Розкрито чинники, які зумовили підстави навчання мов в інституційній британській освіті. Висвітлено діяльність видатних постатей у мовній освіті країни XV-XVII ст.*

**Ключові слова:** *мовна освіта, історія навчання мов, Велика Британія*

**Кузнецова Е.**

*доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков №3 Национального университета «Юридическая академия Украины имени Ярослава Мудрого»*

## **ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ: ИСТОКИ**

*В статье рассмотрены истоки языкового образования в Великобритании. Раскрыты факторы, которые обусловили основания в обучении языкам в институционном образовании Великобритании. Освещена деятельность выдающихся деятелей сферы языкового образования страны XV-XVII ст.*

**Ключевые слова:** *языковое образование, история обучения языкам, Великобритания*

**Kuznetsova O.**

*doctor of Pedagogics, professor, head of the department of foreign languages N3, National University "Yaroslav the Wise Law Academy of Ukraine"*

## **LANGUAGE EDUCATION IN GREAT BRITAIN: ORIGINS**

*The article deals with the origins and sources of language education in Great Britain. The factors that laid the basis for teaching languages in British education are revealed. The activities of outstanding personalities of XV-XVII centuries in the country's language education are characterized.*

**Key words:** *language education, history of language teaching, Great Britain*

**Постановка проблеми.** Значення мови у людському суспільстві зумовлює центральне місце мовної освіти в історії освіти фактично будь-якої країни світу, численні проблеми і наслідки якої знаходять прояв у сукупності соціально-економічних та політико-культурних відносин і стосунків. Вивчення становлення і розвитку мовної освіти у різних країнах сприяє визначенню спільних і відмінних підстав її формування та шляхів реалізації, формуванню єдиних підходів до прийняття рішень щодо удосконалення мовної освіти, що забезпечується у стінах навчальних закладів різного освітнього рівня.

**Аналіз останніх досліджень.** У період глобалізації та інтернаціоналізації в освіті вивчення розвитку мовної освіти у порівняльному аспекті набуває посиленої значущості й зумовлює доцільність вивчення проблем запровадження і організації мовної освіти за кордоном, зокрема у найбільш розвинених країнах світу, країнах із значними здобутками в освітній сфері. За останнє десятиріччя певні аспекти проблеми було досліджено вітчизняними науковцями, зокрема Базуріною В.М., Гаманюк В.А., Заблоцькою Л.М., Задорожною І.П.



Шестопаловою І.О. Утім ознайомлення з науковими розвідками вітчизняних дослідників переконує, що ця проблема є вивченою недостатньо і заслуговує на увагу.

Дослідженню розвитку мовної освіти у Великій Британії присвячені роботи відомих зарубіжних дослідників таких як А.П.Р.Говатт (Howatt A.P.R.), Л.Дж.Келлі (Kelly L.G.), Г.Г.Стерн (Stern H.H.), Р.Тітоне (Titone R.), у яких представлено висвітлення й аналіз різноаспектних обставин, що заклали основи навчання мов у країні. Їх роботи розкривають картину формування освітньої сфери у педагогічній теорії і практиці країни і дозволяють розкрити чинники в основі забезпечення мовної освіти у Великій Британії.

**Формулювання цілей статті** – розкрити та проаналізувати витоки становлення мовної освіти у Великій Британії (XV-XVII ст.)

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблема мовної освіти постала з часу зародження освітньої системи. Схоластична освіта середньовіччя та й класична освіта епохи Відродження зосереджувались на вивченні класичних стародавніх мов, історії та літератури давнього світу [6]. У Великій Британії саме такого освітнього порядку і норм дотримувались найстаріші університети та існуючі у той час школи.

Ознайомлення з науково-педагогічними та історичними джерелами дозволило установити, що в історії освіти Великої Британії досвід викладання іноземної для країни латинської мови становив основу визначення педагогічних пріоритетів і розробки методики навчання сучасних для того часу мов [4]. Причому сьогодні офіційна державна мова країни - англійська - пройшла етап перебування у ролі іноземної, що виявилось й у практиці її викладання у навчальних закладах королівства. В історії країни тривалий час французька мова була ознакою королівської влади, ознакою освіченості, належності до привілейованих прошарків населення і вивчення саме французької мови зумовлювало соціальне майбутнє і соціальну приналежність при здобутті освіти.

Вивчення теоретичних педагогічних та філологічних джерел свідчить, що цілеспрямоване вивчення англійської мови в країні розпочалося у XV ст. з часу набуття нею статусу офіційної національної мови.

Саме у цей час східно-центральний діалект центральних графств Англії був визнаний за офіційний. Представникам династії Тюдорів вдалося затвердити англійську мовою нації, якою розмовляли всі, починаючи з короля. Французьку мову стали розглядати як престижне доповнення, необхідне кожному, хто цікавиться державною кар'єрою, а володіння латинською мовою закріпилося як відзнака високоосвіченої людини.

Постала проблема розробки й створення граматики англійської мови, посібників та підручників для її викладання та вивчення, оскільки до того

часу відвідування школи, головним чином, означало вивчення латинської граматики і вважалося навіть, що латинська мова - єдина мова, яка має граматику[4, с. 5].

Водночас звернення до вивчення сучасних мов пояснювалось політичними, релігійними, соціальними чинниками, поширенням міжнародних стосунків, міжособистісного спілкування не класичними, а сучасними мовами, найважливішими з яких для Англії виправдано стали англійська та французька, що і поставило завдання створення підручників сучасних мов. Французька мова здобула свою граматику у роботі Джона Палсгрейва «*Lesclaircissement de la langue francoyse*», надруковану у 1530 р. Що ж до англійської мови перша серйозна спроба створити науковий опис мови була зроблена лише на початку XVII ст., хоча трохи раніше у 1586 р. з'явилася невелика робота Вільяма Буллокара «*Памфлет з граматики*» (*Pamphlet for Grammar*).

За даними дослідника А.П.Р.Говатта, в Англії перші педагогічні джерела з вивчення мови, перші посібники та підручники були за своїм характером призначені для вивчення англійської та французької мов як іноземних, що було викликано для англійців необхідністю успішного ведення торгівлі, подорожування, а для французів – крім комерційних потреб, для набуття засобу спілкування для біженців з країни [4, с. 6].

На початку XVI ст. проявом зростання зацікавленості до вивчення англійської мови стала поява багатомовних словників та фразеологічних і ідеоматичних словників, які були популярним засобом набуття “знань виживання” з іноземної мови в епоху Відродження. До складу таких словників почали включати англійську мову поряд з широко відомими у той час французькою, італійською та латинською. Р.Алстон вказує, що перший з таких семимовний словник під назвою “*Septem Linguarum*”, датований 1540 р., містив латинську, французьку, німецьку, італійську, іспанську, верхньонімецьку та англійську мови і був виданий в Антверпені, важливому багатомовному торговельному місті Північної Європи XVI ст. [2]. Такі словники і двомовні посібники стали яскравим свідченням зростання потреби у вивченні англійської мови і не тільки як національної в Англії, а й як іноземної на континенті.

Наступний етап у становленні мовної освіти в країні визначили головні події у релігійному поділі кінця XVI ст. У другій половині XVI ст. багато католиків прибули в Англію. Королева Єлизавета приймала їх за навички і сумлінність. Серед утікачів із Фландрії, Італії і Іспанії більшість були кваліфіковані майстри та ремісники, ткачі, ковалі, ювеліри тощо, а також представники інтелектуального середнього класу, серед яких були і вчителі [6].

Вивчення проблеми становлення мовної освіти в Англії свідчить про те, що у цей час навчання мов, головним чином, було пов'язане із діяльністю вчителів – біженців. Показовою є діяльність трьох з них – Жака Беллота, Клаудіуса Голібанда та Джона Флоріо. Жак Беллот займався у Лондоні навчанням англійської мови французьких іммігрантів, хоча, як і інші вчителі у той час, викладав і свою рідну мову – корінному населенню. Клаудіус Голібанд (таке ім'я він прийняв в Англії) був визначним професійним вчителем мови свого часу. Сам себе він називав «професором англійської мови», хоча основою його діяльності було навчання дітей французької мови поряд із забезпеченням вивчення стандартного «латинського» навчального плану у заснованих ним школах у Лондоні та поблизу міста. Він створив багато наукових праць з французької фонології, граматики, кілька словників. Його діяльність була проявом досить високого рівня педагогічної майстерності, яку група іммігрантів додала у педагогічну діяльність з навчання мов.

Джон Флоріо доповнює картину діяльності попередніх двох представників у тому, що його діяльність становить приклад роботи та зусиль приватних вчителів мов в оселях знаті та аристократії. Він займався написанням підручників і цікавився розмаїттям аспектів лінгвістичних та літературних досліджень «золотого віку» англійського Ренесансу. Характерно, що вони, крім Ж.Беллота, навчали мови, яка була для них рідною. На противагу своїм колегам з ХХ ст., вони не прийняли монолінгвальний (прямий) підхід у навчанні мов, а продовжили практику «двомовного» навчання попередників з використанням укладених ними навчальних матеріалів, посібників та підручників [5].

На початку XVII ст. після від'їзду багатьох втікачів на батьківщину навчання мов зазнало певного занепаду. Частково це пояснювалось тим фактом, що Англія перебувала дещо в стороні від Європейських справ. Протягом століття навчання сучасних мов в Англії, за винятком сміливих спроб К.Голібанда та подібних йому біженців організувати школи з паралельним вивченням латинської та сучасних мов, не набуло широкого розповсюдження. Основою змісту шкільного навчання залишалось оволодіння латинською та, у певній мірі, грецькою мовами і до початку XVIII ст. класична навчальна програма не змінювалась. Діти приходили до школи у восьмирічному віці, володіючи елементарними навичками писемності з рідної мови і їх одразу занурювали у латинські граматичні правила та дефініції. Книжки з граматики були, у більшості випадків, написані латинською мовою і не існувало ніякої іншої альтернативи крім заучування напам'ять текстів, непевно розуміючи їх, а іноді і зовсім не розуміючи, під загрозою покарання. Насильство у шкільному навчанні, що

залишалося темою палких обговорень в критичній літературі до середини ХХ ст. століття, у ХVІІ ст. домінувало скрізь.

Одним з визначних джерел методичного забезпечення навчання був мовний підручник під назвою “Короткий вступ до граматики” (*A Short Introduction of Grammar*), автором якого вважають Вільяма Лілі (1468-1522), першого директора школи Св.Павла. Цей підручник звичайно називали «ГраMATика Лілі» або «Королівська граMATика», оскільки його поява була пов’язана із створенням у кінці 30-х років ХVІ ст. Генріхом VІІІ спеціального комітету з метою розробки уніфікованого загального методу навчання граматики у школах. Протягом більше 250 років ім’я «Лілі» та словосполучення «навчання мови» були фактично синонімами в країні. Книжка складалася з двох частин, нерівномірних за обсягом, перша з яких «Короткий вступ до частин мови» була написана англійською мовою, а друга «*Brevissima Instituto*» - латинською мовою і пропонувала надзвичайно довгий опис латинського синтаксису у противагу назві підручника [4].

Весь реформаторський рух у мовній освіті ХVІ – ХVІІ ст. можна з упевненістю розглядати як спрямований проти схоластичної освіти, бездумного заучування напам’ять та традиційного переписування латинських речень. Реформаторські течії керувались різними філософськими поглядами та педагогічними теоріями у різні часи, але їх спільною метою було усунення цих жахливих рис класичного навчання та освіти. Можна виділити кілька напрямів педагогічних мовних досліджень цього періоду. Один з них, пов’язаний із гуманістичними ідеями, засновниками яких були Еразм Роттердамський та Хуан Луїс Вівес, іспанський філософ та педагог (наставник дочки англійського короля Генріха VІІ), висловом та проявом поглядів яких в Англії стала робота Роджера Ашема «Шкільний учитель» (*The Schoolmaster*). Другий, пов’язаний із філософією Френсіса Бекона, засновника матеріалізму нового часу і дослідної науки, знайшов найяскравіший прояв у діяльності Яна Амоса Коменського.

Книжка Роджера Ашема була надрукована після його смерті у 1570 р., а поштовхом до її створення стала потреба надати поради в освіті окремої дитини (онука лорда Бакхьорста). Вона складається з двох майже рівних за обсягом частин, перша має назву «Виховання дітей» і обговорює та визначає мету виховання дітей аристократії. Значну увагу автор приділив розвитку культури дитини на основі знайомства з величною літературою давнього світу та вправного володіння давніми мовами. Засобом досягнення цього Р.Ашем вважав вивчення класичних текстів – спочатку латинською, а пізніше грецькою мовами.

Друга частина роботи під назвою «Готовий шлях до латинської мови» надавала педагогічний план досягнення цілей освіти, визначених у

першому розділі. Тут Р.Ашем визначив 6 педагогічних навчальних способів діяльності, які слід використовувати після оволодіння дітьми знаннями про основні частини мови. Перший з них – спосіб (метод) подвійного перекладу, наочною перевагою якого у руках кваліфікованого вчителя є надання рівнозначного статусу іншомовному тексту та відповідному йому текстові рідною мовою. Він надає можливість учневі одночасно охопити структуру і зрозуміти можливості рідної мови. Наступний навчальний спосіб діяльності, виділений Р.Ашемом, - імітація, до якого переходять, коли дитина отримала основи знань з латинської граматики (за програмою Р.Ашема читаючи тексти, переважно, Цицерона). На його думку, учень мав навчатися створювати власні тексти латинською та грецькою мовами на зразок великих авторів. Це було важким завданням, яке передбачало концентрацію уваги учнів на стилістичних та риторичних засобах. Крім перекладу та імітації, Р.Ашем рекомендував для вироблення більшої стилістичної гнучкості застосовувати перефразування, підсумовування, перебудову тексту із віршованого у прозаїчний і навпаки та публічні виступи [4, с.34].

У кваліфікованих руках ці навчальні способи мали становити вишуканий підхід навчання мов й забезпечення мовної освіти, який відповідав вимогам та бажанням аристократії, для якої Р.Ашем і створив свою педагогічну працю. Проте Френсіс Бекон вбачав у такому підході певні хибні сторони, вказуючи на надмірне зацікавлення стилем, риторикою, красномовством на шкоду змісту освіти. На думку Ф.Бекона, «слова – відбиток матерії і закохатися у них це все рівно, що закохатися у картину» [3, с.25]. Справжній світ подій і речей, вважав він, має становити дійсний предмет вивчення і дослідження, а не його відображення у мові. Утім Ф.Бекон визнавав позитивні риси гуманістичного спрямування освіти, хоча й підкреслював, що навчання має бути зорієнтоване на оточуючий світ, а не у внутрішню сутність слів і їх логічні або стилістичні якості. Помилкою гуманістів він вважав, цитуючи свого улюбленого грецького філософа Геракліта, що «люди шукають правду у своєму власному маленькому світі, а не у великому і спільному світі» [3, с.33].

Саме у цей «великий і спільний світ» наслідуючи погляди Ф.Бекона прагнув вести учнів у їхньому дослідженні природи через почуття Ян Амос Коменський. Діяльність Я.А.Коменського у галузі мовної освіти може сміливо бути названа геніальною. Його лінгвістичні й педагогічні твори пережили віки. Мова, або «правильне називання речей», як вказував він, це засіб сприйняття світу через який це сприйняття трансформується у знання і розуміння єдності бога та природи у загальній любові та мудрості.

У теоретичній методології мовної освіти важливо відзначити «антиграматичний» напрямок, представлений у роботі Джозефа Веббе

«Звернення до правди». Дж. Веббе, вважаючи всі існуючі у його час граматики довгими і втомлюючими, або короткими і незрозумілими, і так чи інакше позбавленими користі, розробив оригінальний мовний підручник, який з'явився в кінці 20-х років XVII ст. Акцентуючи увагу на тому, що мова із бігом часу змінюється, він критикував існуючі підручники. Основу його поглядів склало переконання у неможливості навчити мови вивченням граматичних правил, і віра у досягнення цієї мети шляхом її «вживання та звичкою».

Справжньою початковою точкою вивчення мов він вважав тренування у навичках спілкування, яке незалежно від нашого бажання приведе до знання граматики через її використання. Такі його думки на подив відповідають, як прийнято вважати, сучасному розумінню мети і спрямованості у навчанні мов. А Дж.Веббе ще на початку XVII ст. писав хоча й про вивчення латинської мови: «тренуванням у читанні, письмі та мовленні... ми оволодіваємо трьома найважливішими моментами будь-якої мови: 1) правдивістю та спорідненістю за коренем і значенням слів та всім, що стосується граматики без важких зусиль і бажаємо ми чи ні запам'ятовуємо це; 2) ми відчуваємо манеру ведення розмови предками разом із приємністю та чарівністю латинської мови; 3) ми пристосовуємо наш слух і зберігаємо це назавжди, що граMATика не може допомогти зробити...»[4, с.37]. Тож, Дж.Веббе пропонував свого роду різновид прямого методу навчання мови з елементами комунікативного навчання мов, підкреслюючи важливість вживання розмовної латинської мови в класі, уникаючи граматичних пояснень. Він наголошував на навчанні використання мови, а не на вивченні та аналізі лінгвістичної форми. Між тим, він не відмовлявся від використання перекладу у навчанні. Дж.Веббе підтримував «двомовний» порівняльний підхід у навчанні мов, але його розуміння перекладу радикально відрізнялося від прийнятого серед його сучасників, що знайшло прояв у новій структурі створених ним посібників. Він не поділяв загальноприйнятту думку про необхідність дослівного перекладу іншомовного тексту, а вважав, що еквівалентом у перекладі має бути речення і на цьому розумінні базував свої погляди. Дж.Веббе відкрив у Лондоні школу, де намагався втілити свої погляди, але він не мав послідовників і його зусилля «померли» разом з ним. Досягнення Дж.Веббе були визначними, але вони були ізольовані від контексту педагогічної думки та філософії, що оточували їх.

Друга половина XVII ст. за свідченням дослідників була продуктивним періодом в історії теоретичної та практичної лінгвістики в Англії, хоча після «реставрації» 1660 р. це був надзвичайно реакційний період для освіти в цілому. Новаторські ідеї, що з'явилися під час революції Кромвеля під впливом таких видатних мислителів як

Я.А.Коменський, були забуті за умов відновлення контрольованих англіканською церквою традиційних граматичних шкіл і університетської системи. Радикальні плани створення нових університетів були відкинута на 2-3 століття, а у 1662 р. як альтернативу університетам у галузі наукових досліджень та розробок було створено під патронажем Чарльза II Королівське товариство, що залучило до своєї діяльності ряд амбіційних інтелектуалів таких як Джон Валіс, професор геометрії в Оксфорді і автор англійської граматики (*Grammatica Linguae Anglicanae*, 1653), єпископ Джон Вилкінз, чия робота з розвитку універсальної мови у 1668 р. була одним з перших досягнень товариства та інших [6]. Як не дивно товариство займалось розв'язанням проблеми введення в освіту мови альтернативної латинській саме у той час, коли старий класичний, базований на латинській мові навчальний план отримав «нове» життя у граматичних школах країни.

**Висновки.** Вивчення та аналіз витоків теорії та практики мовної освіти у Великій Британії XV – XVII ст. дозволяють зробити такі висновки: 1) мовну освіту не можна відокремлювати від загального історичного, політичного, економічного розвитку країни; 2) розвиток, поширення мовної освіти у Великій Британії були пов'язані з набуттям англійською мовою статусу національної; 3) спершу у країні англійська мова набула лінгвістичної та педагогічної розробки як іноземна; 4) розробки теоретичних мовних питань у XV – XVII ст. були пов'язані і базувались на досвіді навчання латинської мови; 5) перші мовні методичні та педагогічні посібники розроблялись за аналогією до існуючих з класичних мов; 6) теоретичні розробки та практика здійснення мовної освіти за межами класичного навчального плану базувалася на новаторській для свого часу практичній діяльності вчителів – біженців у межах незначної кількості шкіл та на практичній педагогічній діяльності приватних вчителів.

На подальше вивчення заслуговують соціально-політичні впливи на розвиток мовної освіти у країні протягом XVIII-XX століть, а також порівняльні вивчення витоків розвитку мовної освіти у провідних європейських країнах.

### *Література*

1. Кузнецова О.Ю. Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини XX ст.: дис. ...доктора пед.наук: 13.00.01/О. Ю. Кузнецова. – Х., 2003. – 494 с.
2. Alston R.C. Polyglot Dictionaries and Grammars; Treatises on English written for Speakers of French, German, Dutch, Danish, Swedish, Portuguese, Spanish, Italian, Hungarian, Persian, Bengali and Russian / A Bibliography of the English Language

- from the Invention of Printing to the year 1800/ R.C. Alston. – Bradford: Ernest Cummins, 1967. – Vol. II. – 404 p.
3. Francis Bacon: The Advancement of Learning/ [editor G.W.Kitchin]. – London: Dent, 1973. – 246 p.
  4. Howatt A.P.R. A History of English Language Teaching/ A.P.R. Howatt. – Oxford: Oxford University Press, 1991. – 394 p.
  5. Hawkins E.W. Modern Languages in the Curriculum/ E.W.Hawkins. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 237 p.
  6. Kelly L.G. 25 Centuries of Language Teaching/ L.G.Kelly. – Rowley, Mass.: Newbury House, 1969. – 638 p.

**Шушара Т.**

*докторант Республиканского высшего учебного заведения «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и управления учебными заведениями*

УДК 371 (477) «18/19»

**СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ  
ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ХАРЬКОВСКОГО, ОДЕССКОГО, КИЕВСКОГО, ВИЛЕНСКОГО  
УЧЕБНЫХ ОКРУГОВ В XIX - НАЧАЛЕ XX ВЕКА**

*В данной статье осуществлена попытка уточнить понятие «системный подход» в ходе исследования организационно-методической деятельности Харьковского, Одесского, Киевского, Виленского учебных округов в XIX - начале XX века.*

**Ключевые слова.** Системный подход, Харьковский, Одесский, Киевский, Виленский учебный округ.

**Шушара Т.**

*докторант Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки й управління навчального закладу*

**СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У ДОСЛІДЖЕННІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-  
МЕТОДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ХАРКІВСЬКОГО, ОДЕСЬКОГО,  
КІЇВСЬКОГО, ВИЛЕНСКОГО УЧБОВИХ ОКРУГІВ В XIX -  
ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ**

*У даній статті зроблена спроба уточнити поняття «системний підхід» у ході дослідження організаційно-методичної діяльності Харківського, Одеського, Київського, Виленського навчальних округів у XIX – на початку XX століття.*

**Ключові слова.** Системний підхід, Харківський, Одеський, Київський, Виленський навчальні округи.



*Shushara T.*

*a Doctorate of Republican higher educational institution «Crimean humanitarian university» (Yalta), the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of pedagogics and management of educational institutions*

**THE SYSTEM APPROACH IN RESEARCH OF ORGANIZATIONAL-METHODICAL ACTIVITY OF THE KHARKOV, ODESSA, KIEV, VILENSKY EDUCATIONAL REGION IN THE XIX - th AND THE BEGINNING OF THE XX-th CENTURY**

*In given article attempt to specify concept «the system approach» during research of organizatsionno-methodical activity of the Kharkov, Odessa, Kiev, Vilensky educational region in the XIX - th and the beginning of the XX-th century.*

**Keywords.** *The system approach, the Kharkov, Odessa, Kiev, Vilensky educational region.*

**Постановка проблеми в общем виде.** Анализ исторического опыта деятельности Харьковского, Одесского, Киевского, Виленского учебных округов в XIX - начале XX века связан с разработкой новой парадигмы современного образования в Украине, соответствующей реалиям и тенденциям социальных, экономических и культурных преобразований на современном этапе развития общества. Раскрывая методологические основы деятельности учебных округов в XIX - начале XX века необходимо с позиций системного подхода проанализировать организационно - методическую, научную, управленческую деятельность системы образования Украины, что дает возможность установить ее сущность и выделить структурные компоненты, а также возможность использования опыта Харьковского, Одесского, Киевского, Виленского округов на современном этапе реформирования системы образования Украины.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Системный подход как научная категория изучения историко-педагогической проблемы сформировался в 40-60-е годы XX столетия и основан на общей теории систем (Людвиг фон Берталанфи) и кибернетике – теории управления (Норберт Винер, У. Росс Эшби, Стаффорд Бир). Людвиг фон Берталанфи, Норберт Винер, У. Росс Эшби, Стаффорд Бир считали, что системный подход может быть применен в разнообразных областях исследований и мог бы обеспечить идеальную концептуальную структуру для объединения различных научных дисциплин, которые страдают изолированностью и фрагментарностью. Наиболее полное, научное понятие системного подхода, его истории, принципов и существующих направлений представлено в работе американского физика Ф. Капра

«Паутина жизни», в которой системный подход трактуется как интегрированные целостности, чьи свойства не могут быть сведены к свойствам их более мелких частей. Так же данный вопрос исследовали И. Фролов, И. Блауберг, Э. Юдин, В. Садовский, А. Гуц, П. Цыганков, Ю. Волков, В. Добреньков, А. Попов и др.

Однако, разные авторы дают несколько различные трактовки понятия «системный подход», в связи с этим появилась необходимость уточнить сущность системного подхода в процессе исследовании организационно-методической деятельности Харьковского, Одесского, Киевского, Виленского учебных округов в XIX - начале XX века.

**Цель статьи** изучить сущность системного подхода в исследовании организационно-методической деятельности Харьковского, Одесского, Киевского, Виленского учебных округов в XIX - начале XX века.

**Изложение основного материала.** Одна из первых публикаций о сущности системного подхода в педагогике стала вышедшая в 1970 году статья Ф. Королева, где системный подход определен как ведущий метод в новой области педагогических знаний - методологии педагогики о возможностях применения системного подхода в педагогических исследованиях.

В конце 70-х - начале 80-х годов были опубликованы работы М. Данилова, Т. Ильиной, В. Краевского, Н. Кузьминой, И. Лернера, М. Скаткина, З. Равкина, в которых системный подход рассматривается как методологический метод исследования содержания, структуры и функции обучения учащихся общеобразовательных школ и студентов вузов [4].

В эти же годы появились первые работы, в которых была осуществлена попытка обосновать системный подход, в частности (В. Беспалько, Л. Зарина, Г. Легонький, В. Викторова, П. Фролов), система воспитания школьников (В. Караковский, Ю. Конаржевский, М. Поташник, А. Сидельковский, Ю. Сокольников, Н. Степаненков), а также в докторских диссертациях, посвященных проблемам профессионально-педагогической подготовки студентов университетов (Л. Нечепоренко), совершенствованию методической системы (В. Сагарда), формированию системного мышления студентов (В. Семиченко), а также различным вопросам развития высшей педагогической школы (А. Глузман, В. Луговой, В. Майборода, Г. Нагорная) системный подход рассматривается как основной методологический метод исследования [3].

В учебном пособии по педагогике В. Сластенин, И. Исаев определили системный подход как необходимость подходить к явлениям жизни как к системам, имеющим определенное строение и свои законы функционирования. Сущность системного подхода, по их мнению,

заключається в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язі, в розвитку і русі. Він дозволяє виявити інтегративні системні властивості і якісні характеристики, які відсутні у складових системі елементів. Предметний, функціональний і історичний аспекти системного підходу вимагають реалізації в єдності таких принципів дослідження, як історизм, конкретність, урахування всібічних зв'язів і розвитку.

Таким чином, системний підхід, як вважають вище названі дослідники, вимагає реалізації принципу єдності педагогічної теорії, експерименту і практики, т.к. педагогічна практика є дійсним критерієм істинності наукових знань, положень, які розробляються теорією і частково перевіряються експериментом, т.е. глобальні проблеми, завдання, виникаючі в освітній практиці, породжують нові питання, що вимагають фундаментальних досліджень, тому практика стає і джерелом нових фундаментальних проблем освіти, а теорія, відповідно, дає основу для правильних практичних рішень [3].

П. Підкасистий, С. Смирнов в роботі «Педагогічні теорії, системи, технології» під системним підходом розуміють відносно самостійні компоненти, які розглядаються як сукупність взаємозв'язаних компонентів: цілі освіти, суб'єкти педагогічного процесу: педагог і учень, зміст освіти, методи, форми, засоби педагогічного процесу. Завдання вихователя: урахування взаємозв'язів компонентів.

В роботі В. Леднева «Научне освіта: розвиток здібностей до науковому творчості» системний підхід визначається як побудова теоретичної моделі об'єкта, т.е. створення теорії будь-якої системи, включає в себе дві нерозривно взаємозв'язані площини інформаційного моделювання:

- а) структурна площина моделювання:
  - визначення місця системи-об'єкта, його функцій і зв'язів в мегасистемі, т.е. в системі вище рівня ієрархічного рівня;
  - визначення оптимальної структури і властивостей компонентів, що забезпечують ефективне функціонування системи і її розвиток;
  - встановлення зв'язів між цими компонентами.
- б) площина динаміки:
  - взаємодія системи з оточуючим світом, частиною якого вона є;

- её изменение во времени – возникновение, или автономизация (из среды и в среде), эволюционирование, порождение себе подобных систем и исчезновение – растворение в среде [4].

С. Гончаренко в «Українському педагогічному словнику» определяет системный подход как направление в специальной методологической науке, заданием которого является разработка методов исследования и конструирования сложных по организации объектов как систем. Системный подход в педагогике направлен на раскрытие целостности педагогических объектов, определения в них различных типов связей и объединение их в единую теоретическую картину [2].

По данным В. Леднева системный подход в педагогике находит свое выражение в таких категориях, как «педагогическая система», «педагогический процесс как целостная система», «система средств, форм и методов», «модель педагогической системы», «дидактическая система», «система воспитания», «система управления образованием» и др. [3].

В монографии А. Кузнецова «Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике» под системным подходом понимают выявление и учет закономерностей структуры системообразующих связей и отношений между различными подсистемами внутри данной системы и между системой и внешней средой, определенная исследовательская позиция, в основе которой лежат идеи целостности, сложной организованности изучаемых объектов, их внутренней активности и динамизма [4]. А так же им представлена модель методологии педагогического системного подхода (таблица 1.1):

*Таблиця 1.1*

**Модель методологии педагогического системного подхода**

<b>Эпистемологический уровень системно-педагогического исследования</b>	<b>Акт познавательной деятельности</b>	<b>Познавательные процедуры и методы</b>
Онтологический	Выделение педагогического объекта, представление его как органического целого, целостно взаимодействующего со средой	Определение понятия «педагогическая система», ее качественной специфики, выделение класса педагогических систем в ряду других систем, классификация педагогических систем
Гносеологический	Занятие специальной исследовательской позиции, позволяющей	Определение принципов изучения и описания педагогических систем, осмысление

	выделить в педагогическом объекте педагогическую систему как предмет познания	полисистемности, полиструктурности педагогических систем, уточнение категорий системного подхода относительно области педагогики, осмысление относительности и ограниченности системного описания педагогического объекта, пределов применимости системного подхода к педагогической действительности
Методологи-ческий	а) формирование методологической программы как инвариантного –процедур системного исследования педагогического объекта	1. Процедуры, связанные с получением статического «среза» системы, ее «анатомии»: 1.1. представление системы как части метасистемы (выбор метасистемы связан с определением системообразующего фактора); 1.2. описание состава системы, то есть выделение относительно автономных материальных элементов, необходимых и достаточных для образования системы, <i>не имеющих, но потенциально способных образовывать интегративное системное качество</i> 1.3. указание на угол зрения, под которым будет рассматриваться система (связано с определением системообразующей связи) 1.4. Описание под этим углом зрения <i>подсистемной</i> структуры системы: выделение подсистем как мельчайших компонентов системы, <i>сохраняющих интегративное системное качество</i>

		2. Процедуры, связанные с получением динамического описание системы, ее «физиологии»: функциональное, генетическое, управленческое, прогностическое представление системы (эти процедура могут реализовываться только при условии применения специальных методов, то есть выстраивания методики системного исследования - см. пункт б)
	б) выстраивание методики системного исследования как совокупности специальных методов, приемов и средств, позволяющих исследовать педагогический объект как систему: – Методика, повторяющая программу, без использования специальных методов	Переформулирование в системных терминах известного знания, эмпирическое описание педагогического объекта как целостной совокупности элементов, эмпирическая систематизация имеющихся знаний об объекте
	1. Методика, связанная с интерпретацией инаучных методов и синтезом содержательных и формальных методов	Использование методов математики, кибернетики, моделирования и т.п. как частных, вспомогательных, при условии педагогической интерпретации результатов их применения с помощью содержательных методов
	– Методика, позволяющая детально осуществить отдельные этапы системологической программы	Системно-структурный, системно-морфологический, системно-функциональный, системно-исторический, системно-кибернетический, программно-целевой, системно-целевой, системно-деятельностный, системно-мыследеятельностный, системно-личностный, системно-оптимизационный и др.
	– Методика, связанная с получением целостного знания о целостном объекте	Системно-целостный подход, комплексные исследования и др.
Праксеологический	Методика, ориентированная на	Процедуры «перевода» идеальных системных схем и моделей,

	построение «методологии практики» с целью целостного преобразования реального целостного педагогического объекта	определения условий их практического применения, позволяющих избежать наивного реализма (комплексный подход, оптимизационный подход, концепции воспитательных систем, социально-педагогических и учебно-методических комплексов и др.)
--	--	--

Модель методологии педагогического системного подхода, представленная в таблице 1.1, раскрывает ее характерные особенности и разработана на основе анализа системологического опыта педагогов рассматриваемого периода и коррелирует как с моделью общенаучного системного подхода, так и с моделью современной методологии педагогики.

Данная модель в дальнейшем исследовании позволит:

- изучить деятельность Харьковского, Одесского, Киевского, Виленского учебных округов в XIX – начале XX века как органическое целое системы образования Российской империи, сформировать программу исследования деятельности Харьковского, Одесского, Киевского, Виленского учебных округов в XIX – начале XX века в исследуемый период;

- выстроить методику системного исследования как совокупности специальных методов, приемов и средств, позволяющих исследовать организационно-методическую деятельность данных учебных округов как систему;

- определить условия практического применения полученных сведений об их организационно-методической деятельности.

Опираясь на разработанные украинскими (В. Андрущенко, В. Бех, В. Кремень, В. Сагатовский), российскими (А. Аверьянов, П. Анохин, В. Афанасьев, И. Блауберг, В. Кузьмин, В. Садовский, М. Сетров, А. Уемов, Э. Юдин) и зарубежными (Г. Бунш, Р. Джонсон, Ф. Каст, Д. Клиланд, В.Кинг, У. Портер, С. Янг) философами положения системного подхода позволяет определить границы его применения в педагогике, реализовать основные принципы при конструировании и апробации различных педагогических систем [4]. Системный подход как педагогическая категория имеет свои признаки.

В частности, В. Афанасьев, И. Блауберг, В. Садовский, Э. Юдин и другие ученые обосновали и рассмотрели следующие **признаки** системного подхода:

1. Любая система состоит из компонентов, которые непосредственно образуют целое.

В дальнейшем исследовании данный принцип будет реализовываться через определение *необходимого и достаточного количества компонентов системного подхода*, т.е. учебные округа будут рассмотрены как целостная система, включающая в себя различные типы учебных заведений.

2. Система - это не просто совокупность или сумма компонентов, а их целостное множество, характеризуемое системообразующими связями. Благодаря последним комплекс компонентов превращается в органичное целое, когда все элементы связаны между собой и изменение одного из них ведет к изменению всех остальных.

Что касается деятельности изучаемых учебных округов, то можно выделить следующие составляющие их деятельности: методическая деятельность, организационная, научная, управленческая деятельность, которая изменялась и трансформировалась в зависимости от целей, задач, социально-экономических и культурно-исторических условий развития государства и общества.

3. Совокупность связей приводит к понятию структуры и организации системы, которые отражают ее строение и внутреннюю форму, комплекс специфических отношений между компонентами целого.

Деятельность Харьковского, Одесского, Киевского, Виленского учебных округов в XIX – начале XX века рассматривается как часть целостной системы, имеющей цели, задачи, содержание образования и структура учебных заведений, модели и формы, методы, которые изменяются в зависимости от образовательных реформ.

4. Многообразие элементов, их системных связей предполагают иерархическое строение системы, «упорядоченную последовательность ее различных компонентов и уровней взаимосвязи между собой» [1]. Иерархия проявляется в том, что компоненты системы испытывают воздействие не одного непосредственно связанного с ним компонента, а множества других, прямо с ним не связанных.

**Вывод.** Таким образом, данный принцип будет реализовываться через определение *необходимого и достаточного количества компонентов системного подхода*, т.е. деятельность Харьковского, Одесского, Киевского, Виленского учебных округов в XIX – начале XX века рассматривается как часть целостной системы, имеющей цели, задачи, содержание образования и структура учебных заведений, модели и формы, виды деятельности, методы, которые изменяются в зависимости от образовательных реформ.



*Литература*

1. Блауберг И.В. Системный подход/ И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин// Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – С.612–614.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
3. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф.Ф.Королев // Советская педагогика. – 1970. - №9. – С.103-115.
4. Уемов А.И. Системны подход и общая теория систем/ А.И.Уемов. – М.: Мысль, 1978. – 272с.

*Абибуллаева Э.*

*кандидат педагогических наук, докторант РВУЗ «Крымский гуманитарный университет»*

**УДК37 (09):303. 446. 4**

**К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИОГРАФИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КРЫМСКИХ ТАТАР ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.В.**

*В статье описывается историография развития образования крымских татар через призму развития системы образования крымских татар, которое берет своё начало с XIV века.*

*Исследование проблемы отражает развитие образования крымских татар через анализ и обработку достаточно большого количества научной литературы на различных языках (украинском, русском, крымскотатарском, турецком). Условно эту литература разделена на три группы: первая – общетеоретические работы по проблеме развития образования, системы образования и её компонентов; вторая – труды педагогов, общественных и научных деятелей по исследуемому периоду; третья – исследования, которые непосредственно касаются процесса развития образования крымских татар во второй половине XIX – начале XXI в.в.*

**Ключевые слова:** *историография, крымские татары, образование, развитие образования крымских татар, анализ источников.*

*Абібуллаева Е.*

*кандидат педагогічних наук, докторант РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»*

**ДО ПИТАННЯ ПРО ІСТОРІОГРАФІЮ РОЗВИТКУ ОСВІТИ КРИМСЬКИХ ТАТАР У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX - ПОЧАТКУ XX В.В.**

У статті описується історіографія розвитку освіти кримських татар через призму розвитку системи освіти кримських татар, яке бере свій початок з XIV століття.

Дослідження проблеми відображає розвиток освіти кримських татар через аналіз і обробку досить великої кількості наукової літератури на різних мовах (українській, російській, кримськотатарській, турецькій). Умовно цю література розділена на три групи: перша - загальнотеоретичні роботи з проблеми розвитку освіти, системи освіти та її компонентів; друга - праці педагогів, громадських і наукових діячів з досліджуваного періоду; третя - дослідження, які безпосередньо стосуються процесу розвитку освіти кримських татар у другій половині XIX - початку XXI ст.

**Ключові слова:** історіографія, кримські татари, освіта, розвиток освіти кримських татар, аналіз джерел.

**Abibullaeva E.**

*PhD, PhD RVUZ "Crimean University for the Humanities"*

#### **ON THE HISTORIOGRAPHY OF EDUCATION OF THE CRIMEAN TATARS IN THE SECOND HALF OF THE XIX - EARLY XX CENTURIES**

*This article describes the development of the historiography of education of the Crimean Tatars in the light of the educational system of the Crimean Tatars, which dates back to the XIV century.*

*Study of the problem of education reflects the development of the Crimean Tatars in the analysis and processing of a large number of scientific literature in various languages (Ukrainian, Russian, Crimean Tatar, Turkish). This literature is conventionally divided into three groups: - Theoretical work on the issue of education, the education system and its components, the second - the work of teachers, public and scientists on the study period, and the third - a study that directly relate to the process of formation of the Crimean Tatars in the second half of the nineteenth century - the beginning of the twenty-first century*

**Keywords:** *historiography, the Crimean Tatars, education, development of education of the Crimean Tatars, the analysis of sources.*

**Постановка проблеми.** Історіографію, посвященную развитию образования крымских татар предусматривает описание проблемы через призму развития системы образования крымских татар, которое берет своё начало с XIV века до начала XXI века. Исследование проблемы развития образования крымских татар требует анализ и обработку достаточно большого количества научной литературы на различных языках (украинском, русском, крымскотатарском, турецком).

**Анализ исследований и публикаций.** Условно эту литературу можно разделить на три группы: первая – общетеоретические работы по

проблеме развития образования, системы образования и её компонентов; вторая – труды педагогов, общественных и научных деятелей по исследуемому периоду; третья – исследования, которые непосредственно касаются процесса развития образования крымских татар во второй половине XIX – начале XXI в.в.

**Цель статьи:** провести ретроспективный анализ источников, отражающих проблему развития образования крымских татар.

**Изложение основного материала.** Историографию, посвященную рассматриваемой проблеме можно разделить на несколько периодов: первый этап изучения истории развития образования крымских татар охватывает от Золоордынского периода до Крымского ханства (1442/43-1783) как основы развития системы образования крымских татар, далее 3 этап – период «сна» или адаптационный (1783-1882) и 4 этап – период «пробуждения» (1882-1917), 5 этап – советский период (1917-1991).

Наиболее авторитетным источником по истории улуса Джучи в первой половине XIV века являются воспоминания Ибн Батуты, с описанием мельчайших подробностей быта и нравов Золотой Орды. В этот период заложены основы традиционной системы образования крымских татар, мектеп и медресе, которые продолжали функционировать во второй половине XIX – начале XXI в. в. Основные данные о золотоордынской духовной школе описано в исследования М.Г. Крамаровского [14, 506-532]. Единственное здание, которое может быть однозначно атрибутировано – это медресе Узбека в Солхате. По мнению М.Г. Крамаровского, именно об этой постройке упоминает турецкий путешественник XVII в. Эвлия Челеби как о медресе, основанном женой правителя Солхата Инджибек-хатун [26]. На утраченной в настоящее время надписи имелась дата основания духовной школы – 1332-1333 гг.

Зиливинская Э.Д. в архитектурных исследования периода в Золотой Орды отмечает о том, что в 20-е гг. XX в. была создана экспедиция, целью которой было изучение татарских древностей в Крыму [11, 343-385]. В нее вошли И.Н. Бороздин, П.И. Голландский, А.С. Башкиров, Б.Н. Засыпкин, У.А. Боданинский, О. Акчокраклы.

Одним из объектов, исследованию, которого были посвящены работы экспедиции была «мечеть-медресе Узбека». Результаты раскопок этого памятника были опубликованы в серии статей в журналах «Крым» и «Новый Восток». Краткое описание «мечети-медресе Узбека» приводит А.Л. Якобсон. В 1978-83 гг. исследования мечети и медресе в Солхате проводила экспедиция Отдела Востока Государственного Эрмитажа под руководством М.Г. Крамаровского [15, 113]. Эти исследования доказали, что сначала, в первой трети XIV в. было построено медресе, а уже потом, в конце XV в., к нему было пристроено здание мечети.

2 этап – период Крымского ханства (1442/43-1783). Проведен краткий ретроспективный анализ о развитии традиционных типов мектебе и медресе. Ведущим источником является Исламская энциклопедия (21 том) и педагогическая энциклопедия развития просвещения в Османской империи (4 тома).

О персоналиях, которые внесли вклад в развитие науки и педагогической науки данного периода являются исследования Бурсалы Мехмет Тахира [2, 7 – 10].

3 этап – период «сна» или адаптационный (1783-1882) и 4 этап – период «пробуждения» (1882-1917). Вопросам народного образования крымских татар были посвящены труды выдающегося крымскотатарского просветителя и гуманиста, редактора и издателя первой национальной газеты "Переводчик-Терджиман" И. Гаспринского, который поднимал проблемы реформирования татарской школы в Крыму, а также вопросы просвещения других тюрко-мусульманских народов России. Известный украинский востоковед А.Е. Крымский в своих работах "Мусульманство и его будущее. Прошлое ислама, современное состояние мусульманских народов, их умственные способности, их отношение к европейской цивилизации" (1899), "Школа, образованность и литература у русских мусульман" [17] затронул проблемы образования крымских татар, проанализировал сложившуюся ситуацию в учебном деле, оценил усилия национальной интеллигенции в этой области.

В своем исследовании "Очерки политики Российского царизма на окраинах» А.Кричинский раскрывает политические аспекты борьбы с просвещением и культурой крымских татар"(1920) [16], показал деятельность государственных структур, направленную на борьбу с мусульманским просвещением в начале XX века, но автор не освещает процесс развития образования крымских татар.

К проблеме образования крымских татар и политической ситуации, сложившейся в среде крымскотатарской интеллигенции и учащейся молодежи в межреволюционный период, обращается Т.Бояджиев в своем труде "Крымскотатарская молодежь в революции [7, 25-38]. Краткий очерк из истории националистическо-буржуазного коммунистического движения среди татарской молодежи Крыма"(1930).

В.Ю. Ганкевич в монографии "Очерки истории крымскотатарского народного образования. Реформирование этноконфессиональных учебных заведений мусульман в Таврической губернии в 19 - начале 20 века"(1997) [8], даёт общую характеристику развития образования иноверцев в Таврической губернии, на основе малоизвестных печатных источников представляет первое комплексное исследование процесса развития народного образования крымских татар и их учебных заведений в этот период.

5 этап – советский период (1917-1991) - период революционных изменений (1917-1921); довоенный (1921-1944); депортационный период (1944-1991).

Рассмотрен историографический процесс и основные тенденции исследования истории крымскотатарского народа в XX в. на основании анализа архивных документов, научной литературы, концептуальных идей, а также изучение методологической и идейно-политической направленности историографических школ и традиций.

Этот этап изучения истории крымских татар охватывает начало XX в. Следует выделить «Полное географическое описание нашей Отчизны» под общим руководством П. П. Семенова-Тяншаньского, исследования А. Крымского, Ф. Андриевского, Р. Вамбери, А. Самойловича, П. Алевой, в которых авторы стремились объективно отразить сложные социокультурные и образовательные тенденции.

Изучение истории крымских татар, базирующаяся на марксистско-ленинской методологии, охватывает 1920-1930-е гг. В этот период формируется советская историография Крыму. В публикациях Я. Танагоза, А. Федоровой, М. Экстеровича, В. Балича, Б. Вологодина, М. Болтин, В. Боданинского внимание уделялось советскому строительству.

С довоенного периода следует упомянуть работы А. Асанова, Н. Дэна, П. Лукьянова, М. Никольского, А. Самединова, С. Поляковский, Д. Шнайдера, М. Щербакова и С. Рагацкина, Б. Кустарника, имевших целью показать преимущество нового строя и успехи в социальной сфере, в образовании и на культурном фронте в Крымской АССР. Проблеме истории и роли ислама в Российском государстве и в Крыму посвящены работы атеистического характера М. Смирнова и Л. Климовича.

Классовый подход в анализе исторических событий было направлено на обоснование тезиса реакционности Российского государства и национального движения крымских татар. Среди исследований необходимо выделить работы А. Бочагова, Т. Боятжиева, М. Ф. Бунегина, В. Елагина. Актуальными остаются исследования А. С. Айвазова, В. Балича, А. Озенбашлы и Б. Чобан-заде, где анализируются тенденции культурно-национального движения крымских татар в начале XX ст.

В межвоенный время за рубежом национальное движение тюркских народов было исследовано в работах Дж. Сейдамета [31, 1-8] и Р. фон Менде. Исследования определили и заложили основные направления проблематики.

Следующий подэтап изучения истории крымских татар охватывает послевоенный период до распада СССР (1944-1989 гг.) Для этого периода характерны методологическая ограниченность, влияние партийной цензуры. Во второй половине XX в. советская историография Крыма и

крымских татар развивалась на принципах, сформированных Б. Рыбаковым. В настоящее время демографические изменения в Крыму на рубеже XIX - начале XX в., были частично отражены в монографии Я. Водарского, публикациях С. Секиринского.

Вопросам национально-государственного строительства и партийной политики в Крыму посвящены труды «История национально-государственного строительства в СССР в переходный период от капитализма к социализму (1917 - 1936 гг.)», «История национально-государственного строительства в СССР, 1917 - 1978», а также монография Ф. Сильницкая «Национальная политика КПСС (1917 - 1922 гг.)».

Как альтернатива советской историографии в исследовании истории Крыма и крымских татар выступала зарубежная. Истории национальной борьбы посвящена монография Е. Кырымал. Следует выделить диссертацию Е. Лазерини [19], посвященная просветительской деятельности И. Гаспринского. Объективными исследованиями по истории крымских татар в период Крымской АССР и в годы войны являются монографии И. Акчура и А. Некрича.

В 1978 г. вышла работа А. Фишера, которая имеет характер этнополитический анализ истории крымских татар, которая переведена на турецкий язык и издана в Турции (2009). В коллективном исследовании «Tatars of the Crimea» под редакцией Е. Елвортса внимание обращено на историю становления и развития национального движения в конце XIX - XX вв.

В турецкой историографии рассматривались вопросы этнической истории и развитие образования крымских татар. Это исследование Дж. Сейдамета, М. Улькусала [31], Х. Кырымлы [18], М. Сарая [30], Н. Девлета [21], Н. Хаблемитоглу и Ш. Хаблемитоглу [33], К. Озджан. Они написаны на основании редких и ценных источников.

Важным источником являются Исламская энциклопедия, педагогическая энциклопедия «Türk Maarif tarihı», а так же журналы «Эмель» и «Кырым», которые являлись рупором диаспоры крымских татар, проживающих в Турции и Румынии. Ценны публикации А.З. Сойсала [2, 21], раскрывающие ряд имен из числа просветителей и мыслителей [22, 20-21].

6 этап – период возвращения (1989 по настоящее время)

Массовое возвращение крымских татар на родину в 1980-1990-е гг. выдвинуло на повестку дня научное осмысление этого феномена.

Впервые появляется возможность изучения многогранной просветительской деятельности И. Гаспринского. Это исследование Климовича, С. Червонной, М. Кочубея, В. Ганкевича. Положение крымскотатарской национальной культуры, образования и науки в

Крымской АССР подробно рассмотрены в монографии и публикациях Д. П. Урсу [24], где впервые объективно освещается научная и общественно-политическая деятельность просветителей. Вопросы развития дореволюционной прессы раскрыто частично О. Хоменко. Для раскрытия проблематики использовались исследования Б. Гафарова и С. Гафарова, Ю. Османова [10].

М. Акулов, Д. Омельчук, В. Брошеван в своих работах рассматривают политические репрессии в Крымской АССР. Следует выделить коллективное исследование «Политические репрессии в Крыму (1920-1940 годы)». Впервые на основании новых источников анализируются механизм и практика политических репрессий в Крыму, среди жертв министры просвещения, педагоги и ученые. Н. Ф. Дундук описывает историю создания в Крыму государственной системы народного образования в конце XVIII – первой половине XIX века.

Также необходимо выделить диссертационные исследования. Просветительской деятельности И. Гаспринского и развитию образования крымских татар посвящены диссертации Е. Аблаева [3], В. Ганкевича [9], и тенденции развития этнопедагогике крымских татар описывает М. Хайрулдинов [25]. Подготовка педагогических кадров для национальной крымскотатарской школы (начало XIX - конец XX в.) отражено в исследовании Э.Ш. Бекировой. Проблемы народного образования в Крыму в 21-29 года представлены в диссертационном исследовании М.В. Прохорчик.

Развитие советского образования в 1921-1941 г.г. изучены и освещены в работе Б. В. Змерзлого [12]. Автор рассматривает вопросы реформирования конфессиональных мектебе в 1920-е годы.

Диссертация Г.М. Кондратюка об этнополитике и развитии народного образования в Крымской АССР в 20-30 годах XX века, посвящена комплексному исследованию истории образования крымских татар в довоенный период. Проанализировано влияние курса коренизации на учебные заведения, процессы развития общеобразовательных школ, системы профессионально-технического образования и рабфаков Крыма. Роль газеты «Герджиман» в реформаторских процессах раскрыто в диссертации И. Богдановича, а формирование и развитие системы народного образования во второй половине XIX в. – н. XX в. – в диссертации Д. Абибуллаевой [1].

Образовательные процессы и вопрос женского образования в проанализированы в диссертациях Т. Шушары [35], С. Вишневого. Вопросам педагогического достояние поколений, деятельности просветителей в исследуемый период посвящены исследования Л.И. Редькиной, М. Хайрудинова [25].

Особую ценность представляет диссертационное исследование Р. Хаяли «Этносоциокультурная эволюция крымскотатарского народа в XX в.» [28]. Это комплексное исследование этносоциокультурной эволюции крымскотатарского народа в XX в. На основе широкого круга источников рассмотрены основные тенденции, закономерности и особенности развития образования крымских татар.

Становление и развитие благотворительности и патронирования в системе образования Крыма (XIX - начало XX века) изучено в диссертационном исследовании Л.М. Мокеевой.

**Выводы:** Необходимо отметить, что развитие современных научных исследований истории образования Крыма и крымских татар обусловлено социально-политическими взглядами исследователей, методологическими и исходными основами. Эти тенденции выдвигают задачу масштабного комплексного научного исследования развития образования крымскотатарского народа во второй половине XIX в. – н. XXI в.

### *Литература*

1. Абибуллаева Д. И. Формирование и развитие государственной системы народного образования крымских татар (1870-1920): дис...канд. ист.н.07.00.02 /Диляра Ильясовна Абибуллаева – Симферополь. – 2005. – 214 с.
2. Abdulvapov N. Bursalı Mehmet Tahir (1861-1925) ve kendisinin ‘Osmanlılar zamanında yetişen Qırım müellifleri’/ N. Abdulvapov // Günsel. – 1999. – №1. – С. 7 – 10.
3. Аблаев Э. А. И. Гаспринский – выдающийся просветитель народов Востока.– Ташкент: Узбекистан Аблаев Э. А. Гаспринский И. // Российская педагогическая энциклопедия.– М., 1993.– Т. 1.– С. 192.
4. Аирчинская Р. Просвещенческая политика Исмаила-мурзы Гаспринского/ Р. Аирчинская // Голос Крыма.– 2002.– № 12, 22 марта
5. Бартольд В.В. Работы по исторической географии / В.В. Бартольд // Сочинения. – Т.1. – М. – 1965. – 345 с.
6. Башкиров А.С. Сельджукизм в древнем татарском искусстве/ А.С. Башкиров // Крым, 1926. - № 2. – С. 15-25.
7. Брагинский И. С. О природе среднеазиатского джадидизма в свете литературной деятельности джадидов/ И. С. Брагинский // История СССР.– 1965.– № 6.– С. 25–38.
8. Ганкевич В. Ю. Джадидистська реформа просвіти кримських татар (межа XIX–XX ст.): дис... д. і. наук: 07. 00. 02/ Виктор Юрьевич Ганкевич. – Симферополь, 2000. – 401 с.
9. Ганкевич В. Ю. Жизнь и педагогическая деятельность И. Гаспринского: дис... канд. и. наук: 07. 00. 01 / Виктор Юрьевич Ганкевич// – Симферополь, 1995.– 238с.
10. Гафаров С. Исмаил бей Гаспринский. Жизнь и деятельность/ С. Гафаров // И. Гаспринский – Великий просветитель.– Симферополь: Тарпан, 2001.– С. 13–205.



11. Зиливинская Э.Д. Золотая Орда как архитектурная провинция ислама: мечети Среднего и Нижнего Поволжья, Северного Кавказа и Крыма/ Э.Д. Зиливинская // *Archeologia Abrahamica*. - М., 2009. - С. 343-385.
12. Змезлы́й Б.В. Нариси з історії розвитку системи освіти кримських татар Кримської АССР (1921-1941)/ Борис Владимирович Змезлы́й – Симферополь: Атлас-Компакт, 2006. - 280 с.
13. Измайлов А.Э. Медресе./ Азиз Эминович Измайлов// Российская педагогическая энциклопедия.– М., 1993.– Т. 1.– С. 557.
14. Крамаровский М.Г. Джучиды и Крым: XIII – XV в.в./ М.Г. Крамаровский // *Материалы по археологии, истории и этнографии Таврии*. – 2009. – № 10. – С. 506 – 532.
15. *Крамаровский М.Г.* Золотая Орда как цивилизация/ М.Г. Крамаровский // *Золотая Орда. История и культура*. – СПб., – 2005. – С. 113.
16. Кричинский А. Очерки политики российского царизма на окраинах. / Александр Кричинский — Баку: изд-во тюркского культурно-просветительского отдела Азербайджанского союза п/о «Корпорация», 1920.– 82 с.
17. Крымский А. Е. Школа, образованность и литература у российских мусульман (культурно-этнографический очерк)/ Агатангел Крымский – Львов: литературно-научная библиотека, 1904.– 23 с.
18. Kirimli H. *Kirimtatarlarında milli kimlik ve milli hareketler (1905–1910)*/ Хакан Кырымлы– Ankara: Matbaacılık– 1996. – 167p.
19. Lazzerini E. J. *Ismail Bey Gasprinskiy and muslim modernizm in Russia, 1878–1914: A Dissertation on submitted in partial fulfillment of the requires*
20. Медынский Е. Н. История педагогики: учебник для педагогических институтов./ Евгений Медынский. – М.: Учпедгиз, 1947.– 580 с.
21. Soysal A.Z. *Kırımında yetişen büyükler*/ Абдуллах Сойсал // *Emel*. –1961 – №3. – С. 21.
22. Soysal A.Z. *Kırımında yetişen büyükler*/ Абдуллах Сойсал // *Emel*. –1961 – №6. – С. 20 –21.
23. Temirçili. *Kırım’da eğitim meseleleri hakkında bazı notlar*/ Темирчили // *Emel*. –194 – №20. – С. 11 –14.
24. Урсу Д.П. Очерки истории культуры крымскотатарского народа (1921-1941 г.г.)/ Дмитрий Урсу. – Симферополь: Крымучпедгиз, 1999. - 158 с.
25. Хайруддінов М.А. Становлення і тенденції розвитку етнопедагогіки кримськотатарського народу. автореф.дис....док.пед.наук:13.00.01/ Мухиддин Айтєдинович. – Київ. – 2003.- 37с.
26. Челеби Э. Книга путешествий Э. Челеби. Походы с татарами и путешествие по Крыму (1641–1667)/ Эвлия Челеби.– Симферополь: Таврия, 1996.– 240 с.
27. Червонная С. И. Гаспринский и М. Джемилев: штрихи к этнополитическому портрету национального героя/ С. И. Червонная // *Труды Междунар. конф. «И. Гаспринский – просветитель народов Востока»*.– М: НИИ теории и истории ИЗО искусств Российской академии художеств.– 2001.– С. 143–152.
28. Хаяли Р.И. Очерки истории общественно-политической и культурной жизни крымских татар в XX веке // Хаяли Р.И.– Симферополь: Доля. – 2008. – 512 с.
29. *Якобсон А.Л.* Средневековый Крым./ Александр Якобсон. – М.-Л., 1964. – С. 106-108.
30. Saray M. *Turk dunyasında eğitim reformi ve Gaspıralı İsmail Bey (1851–1914)*./ Мехмет Сарай – Ankara, 1987. – 147 p.

31. Ulkusal M. Inkilapci I. Gasprinskiy ve elestiriciler/ M. Ulkusal // Emel. – 1978. – № 108. – P. 1–8.
32. Ulkusal M. Kirim Turk – Tatarlari (Dunu – Bugunu – Yarini)/ Мустеджип Улькюсал – Istanbul: Baha matbaasi, 1980. – 366 p.
33. Hablemitoglu N. Carlik Rusya'sinda Turk Kongreleri (1905–1917)/ Неджип Хаблемитоглу – Ankara: Ajans-Turk Mat. San. A. S. – 1997. – 317p.
34. Hablemitoglu S., Hablemitoglu N. S. Gaspıralı ve Rusya'da Turk kadin hareketi (1893–1920). / Неджип Хаблемитоглу – Ankara: Ajans-Turk Mat. San. A. S. – 1998. – 672 p.
35. Шушара Т. В. Развитие женского образования в Таврической губернии XIX-начало XX века дис... канд. и. наук: 13. 00. 01/ Татьяна Владимировна Шушара. – Симферополь, 2005.– 185с.

**Короткова Ю.**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освітнього менеджменту та педагогіки Маріупольського державного університету*

**УДК 37.014(564.3)(045)**

### **СТАНОВЛЕННЯ, РОЗВИТОК ТА СУЧАСНИЙ СТАН ОСВІТИ НА КІПРІ**

*У статті простежується історія розвитку та сучасний стан освіти на Кіпрі від витоків до початку ХХІ століття. Аналізуються соціокультурні, економічні й політичні фактори, що виплавали на розвиток кіпрської освіти в різні історичні періоди.*

**Ключові слова:** *античність, римський та візантійський періоди, венеціанський період, середньовіччя, османський період, Республіка Кіпр, система освіти.*

**Короткова Ю.**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры образовательного менеджмента и педагогики Мариупольского государственного университета*

### **СТАНОВЛЕНИЕ, РАЗВИТИЕ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА КИПРЕ**

*В статье прослеживается история развития и современное состояние образования на Кипре от истоков до начала ХХІ века. Анализируются социокультурные, экономические и политические факторы, которые влияли на развитие кипрского образования в разные исторические периоды.*

**Ключевые слова:** *античность, римский и византийский периоды, венецианский период, средневековье, османский период, Республика Кипр, система образования.*

*Korotkova Y.*

*an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Educational Management and Pedagogics of Mariupol State University*

## THE FORMATION, DEVELOPMENT AND CURRENT STATE OF EDUCATION IN CYPRUS

*In this article, the development and the current state of education in Cyprus, from the beginnings up to the 21 century are being traced. The social, cultural, economical and political factors influenced on the development of education in Cyprus in different historical periods are being analyzed.*

**Key-words:** *antiquity, Roman and Byzantine periods, Venetian period, Medieval, Ottoman period, Republic of Cyprus, system of education.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Українська педагогічна наука все ще відчуває потребу в реформуванні шкільної та вищої освіти, здатної гідно відповісти на виклики сучасного швидкоплинного глобалізованого світу. У зв'язку з цим великого значення набуває критичне вивчення та творче застосування позитивного досвіду забезпечення освіти зарубіжних країн. Цікавим з цього приводу може стати досвід кіпрської педагогічної науки, який у нашій країні є недостатньо дослідженим.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Вивчення вітчизняних науково-педагогічних джерел, присвячених питанням розвитку педагогічної науки в європейських країнах, засвідчив, що предметом таких досліджень досить рідко ставав Кіпр. Як правило, у ході порівняльного аналізу зарубіжних освітніх систем висвітлювався окремий фактографічний матеріал щодо цієї країни (А. Василюк, К. Корсак, Л. Пуховська, С. Сисоева тощо). У поодиноких наукових статтях і тезах конференцій узагальнено подавалася характеристика сучасної системи середньої та вищої, а також педагогічної освіти в Республіці Кіпр (Н. Воєвутко, О. Проценко). Утім відсутнім є дослідження, яке б висвітлювало історію освіти на Кіпрі, від давнини до сучасного періоду.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** З огляду на вищесказане, метою статті є аналіз становлення, розвитку та сучасного стану освіти на Кіпрі.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Давній Кіпр, на відміну від Греції, він не подарував світу таких вагомих здобутків у науці й освіті

через постійні зазіхання на острів з боку різних племен і держав. Так, у XIII ст. до н. е. острів був захоплений хетами та єгиптянами. Після міграцій народів моря, на Кіпрі оселилися ахейці та паралельно з цим відбувалась фінікійська колонізація Кіпру. У класичний період у 526 р. до н. е. після розгрому Єгипту, Кіпр увійшов до складу персидської сатрапії Іонія. [1].

В елліністичну добу в результаті походів Олександра Македонського Кіпр був приєднаний до Єгипту. В цей період активно відбувалась «еллінізація» острова, а освіта забезпечувалась за тією ж схемою, що і в Греції: мусична школа, гімназія, ефебія. І хоча Кіпр не уславився такою плеядою філософів, як Давня Греція, проте саме кіпрського походження були деякі з них. Так, найвидатнішою фігурою можна назвати засновника філософської школи стоїків Зенона. Також з творів Страбона і Плутарха відомо, що деякі з кіпріотів займались вивченням міфів, наприклад, Пеон, Ермісьянакс, проте, на жаль, їхні праці не збереглися. Серед кіпрських істориків відомо два імені – Арістос та Аскліпіадіс. Арістос описав перші походи Олександра Македонського, а Аскліпіадіс став відомий своїм твором «Про Кіпр та Фінікію». Під час правління єгипетської династії Птолемеїв на острові великого значення приділяли медицині. Серед видатних кіпрських лікарів можна назвати Аполлона Кітійського, Зенона, Магноса та інших [3, с. 232-235]. Найбільшого розвитку на Кіпрі в елліністичну добу досягло мистецтво скульптури та архітектури. Взагалі можемо стверджувати, що цей період був досить сприятливим для Кіпру, бо єгиптяни, а саме династія Птолемеїв не втручались суттєво у справи острова і не перешкоджали його розвитку. Проте стосовно досягнень в галузі педагогіки не відомого нічого, не залишилось жодного імені кіпрського філософа, який би займався питаннями освіти й виховання підростаючого покоління.

З 58 р. до н. е. і до IX століття н. е. Кіпр був римською провінцією. Спочатку римляни ставились до острова підозріло та навіть з ворожнечею. Жодне з кіпрських міст не отримало автономії або звільнення від податків, на території Кіпру не було створено жодної з латинських колоній. Хоча були й позитивні моменти, наприклад те, що довгий час (декілька століть поспіль) острів, перебуваючи у складі Римської імперії, був позбавлений воєн та постійних загарбань з боку інших держав. Під час правління римських імператорів Антонінів Кіпр досяг свого найбільшого розквіту, про що свідчать розкішні будівлі, зведені в той час. Проте, вже з середини III століття острів увійшов у фазу занепаду, що було характерним для всіх східних провінцій імперії, хоча мирний спокій продовжував зберігатись [3, с. 218-220].

У 395 році Кіпр став частиною Візантії, після її відокремлення від Західної Римської імперії. Цей період продовжувався майже 800 років. У

688 року острів захопили араби. Наступні 300 років Кіпр знаходився під владою одночасно арабів і Візантії у якості кондомініуму, незважаючи на постійні материкові війни між обома сторонами. Цей період тривав до 965 року, коли Візантія відроджуючись, остаточно не завоювала острів. Щодо освіти Кіпру, то потягом візантійського періоду вона здійснювалась за тією ж схемою, що і по всій імперії.

У 1191 році англійський король Річард I Левине Серце захопив Кіпр під час Третього хрестового походу. У 1192 році французький рицар Гі де Лузіньян отримав острів у якості компенсації за втрату Єрусалимського королівства. За часів правління Лузіньянів (1191-1489), так само як і у Візантійську епоху, грецьке населення Кіпру в своїй більшості належало до найнижчого соціального прошарку – землеробів. Мовою законодавства на Кіпрі була французька, хоча для етнічних кіпріотів звід законів було перекладено грецькою. У духовному житті Кіпр було відірвано від візантійської традиції та підкорено західним течіям. Грецька освіта владою ігнорувалась, головними її провідниками залишилась усна народна творчість та православна церква. Натомість латино-французька освіта зазнала на острові значного розвитку. Серед освічених греків того часу можна назвати літописців Л. Махераса та Г. Вустрініуса. У цей період розвивалась народна кіпрська поезія, народжена буржуазним класом, якій однак не вдалося уникнути франкського впливу. Народні пісні були або епічними, або ліричними й обмежувались сюжетами про життя та подвиги лицарів. Єдиною змогла уникнути франкського впливу православна церква, яка залишилась вірною візантійській традиції [3, с. 358-360].

У 1498 році контроль над Кіпром захопила Венеціанська республіка, після зречення від престолу королеви Катерини Корнаро. Венеціанці поширювали на острові католицизм, тоді як місцеве населення, котре складалося переважно з етнічних греків, традиційно дотримувалось православ'я. Кіпрська православна церква залишалась вірною Візантійській традиції, зовсім не зазнала впливу латинської церкви, хоча й офіційно їй підкорялась. Соціальний устрій залишався майже таким, як і за правління франків.

Історичні джерела свідчать про те, що за венеціанський період на Кіпрі не було здійснено жодного більш-менш значного досягнення. Традиція грецької освіти не продовжувалась, а навпаки перебувала у стані застою. Нижчі соціальні прошарки, до яких належали греки-землероби потерпали від безграмотності, в той час як і в міських центрах становище було не кращим. Розвитку освіти на Кіпрі значною мірою сприяла діяльність ученого грека Я. Діассоріноса, який у 1562 році заснував у Нікосії, столиці Кіпру, грецьку школу. Створенням школи учений переслідував не лише мету духовного відродження кіпріотів. Його

головною ціллю було звільнення острова від венеціанського панування, що передбачало насамперед просвітництво громадян. Звідси Я. Діассорінос може вважатись провісником новогрецького просвітництва, яке мало за мету духовне, а потім і політичне пробудження греків. Окрім школи Я. Діассоріноса, в іншому місті Кіпру – Фамагуста – функціонувала ще одна школа, школа Святого Миколая, яка однак просувала переважно італійську освіту. Проте, незважаючи на той факт, що грецька освіта за добу венеціанського правління не підтримувалась владою, однак змогла не лише зберегтись, а й певною мірою розвиватись завдяки діям поодиноких осіб та церковних закладів [3, с. 398-399].

У 1571 році острів було остаточно захоплено Османською імперією. Грецьке та турецьке населення користувалося правом на самоврядування, що значно закріпило позиції Православної церкви. Архієпископ Кіпру став духовним лідером етнічних греків, а церква була хранителем грецької культурної спадщини і несла відповідальність за збір податків і передачу їх до турецької адміністрації.

Більш суттєвого розвитку грецька освіта на Кіпрі здобула на початку XIX століття. В цей час суттєво розширилась мережа навчальних закладів острова: це школа в м. Омодос (1804 р.), школа архієпископа Хрісантоса (1808 р.), школа архієпископа Кіпрьяноса (1812 р.) та Філологічна гімназія в м. Лімассол (1819 р.). Ці навчальні заклади припинили своє існування після подій 1821 року – початку визвольної боротьби греків проти Османської імперії. Але вже з 1830 року знову було здійснено спробу збільшити кількість шкіл як у містах, так і в сільських центрах. Так, було поновлено роботу школи архієпископа Кіпрьяноса та засновано школи в містах Ларнака та Лімассол. Також було створено багато початкових шкіл. У 1859 році архієпископом Макарісом Першим була заснована школа для дівчат у Нікосії, а дещо пізніше в містах Ларнака та Лімассол. Наприкінці періоду турецького поневолення на Кіпрі функціонували 83 грецьких та 65 мусульманських шкіл [3, с. 473-474].

По закінченні російсько-турецької війни Кіпр у 1878 році відійшов до Англії. Аналіз наукових джерел засвідчив, що головними факторами, котрі впливали на розвиток освіти Кіпру протягом XIX-XX століття були такі: 1) ідеологія іредентизму, 2) поширення на початку XIX століття ідей Просвітництва, 3) британське правління островом (1878-1960), 4) православна церква Кіпру, 5) місцеві громади, 6) незначна площа острова та обмежені економічні ресурси, 8) соціокультурна складова острова.

Проаналізуємо вплив кожного з виділених факторів на розвиток освіти Кіпру.

*Ідеологія іредентизму* (італ. irredentismo, від irredento – незвільнений, різновид національної політики держави (політичного руху, партії), спрямованої на об'єднання розпорошеного по світу народу, етносу; вимоги повернення раніше втрачених територій певної держави з метою об'єднання їх у межах іншої держави)). Набула суттєвого розповсюдження з моменту заснування архієпископом Кіпр'яносом Грецької школи в Нікосії в 1812 році. Головними цілями школи було проголошено зміцнення мовного, освітнього, культурного і духовного зв'язку Кіпру з Грецією. Зі створенням школи в Нікосії Кіпр ніби приєднався до групи грецьких островів, де вже функціонували не лише початкові, а й середні школи, і в такий спосіб мав можливість уникнути звинувачень у національно-культурному відставанні. Окрім цього, створення Грецької школи передбачало допомогу кіпріотам у реформуванні їхньої мови (кіпрського діалекту), яка перебувала в стані занепаду. Таким чином, ідеологія іредентизму пропагувала повну ідентифікацію освіти Кіпру й Греції [3, с. 720]. Греко-кіпрське населення острова, яке вважало себе етнічними греками з спільною мовою і релігією, вимагало застосування в навчальному процесі таких ж типів шкіл, навчальних планів, програм і посібників, що й в Греції. Хоча, як підкреслюють кіпрські дослідники, мета створення грецьких шкіл на Кіпрі була головним чином політичною і передбачала виховання в молоді національної самосвідомості та ідеї політичного союзу Кіпру і Греції. Отже, ідеологія іредентизму була найсуттєвішим чинником у формуванні освітньої політики Кіпру з початку XIX століття і до 1974 року.

*Поширення ідей Просвітництва.* Пануванню ідеології іредентизму сприяло поширення на початку XIX століття ідей Просвітництва, зокрема ідей свободи, особистісної та національної гідності, правосуддя та раціоналізму. Їх розповсюдження сприяло усвідомленню цінностей прогресу, освіти (насамперед гуманітарної), соціальних змін та створило передумови для економічного та соціального розвитку Кіпру, який на той час перебував під владою турків.

*Британське правління островом.* На момент передачі острова Англії, греки-кіпріоти вже мали 70 початкових шкіл та три школи середньої освіти [3, с. 721], які були основою протистояння англійському культурному впливу. Перші 53 роки англійського правління застосовувалась ліберальна політика (політика невтручання – *laissez-faire*) в питаннях освіти кіпріотів. Визнавались дві головні нації острова (грецька і турецька), відповідно дві головні релігії (християнська та мусульманська), які, згідно з існуючим законодавством британських колоній, мали право самостійно вирішувати питання, пов'язані з духовним життям своїх громадян. Також британці не втручались у культурно-освітній простір острова через небажання

фінансувати ті чи інші нововведення. Звідси греки Кіпру продовжували адаптувати свою систему освіти до стандартів Греції, а турки-кіпріоти відповідно до Туреччини [3, с. 722].

Англійська політика невтручання в питання освіти посилила *роль місцевих громад острову*. На відміну від Греції, де з 1834 року сформувалась суворо централізована система початкової і середньої освіти, на Кіпрі питаннями освіти продовжували піклуватись місцеві громади (початковою освітою – до 1923 року, середньою – до 1961 року) [3, с. 723]. Вони вважали школи своїм багатством, підтримували їх духовно і матеріально, докладаючи усіляких зусиль задля їхнього процвітання.

Досить значну роль у розвитку освіти на Кіпрі відіграла *православна церква*. Як і в Греції, церковні лідери створювали та утримували не лише церковні, але й світські школи, і особливо значною в цьому напрямку була діяльність архієпископа Макаріяса Першого (1854-1865).

Поступово англійський уряд все ж таки намагався впроваджувати деякі освітні інновації, яким суворо протистояла православна церква Кіпру, розцінюючи будь-яке втручання британців у справи освіти як таке, що шкодить національним переконанням та національній орієнтації греків-кіпріотів. Особливо церква намагалась протистояти втручанням в систему середньої освіти, яку вважала більш важливою за початкову, бо саме середні навчальні заклади готували церковних і політичних лідерів, соціальну еліту країни. Так, церква виділяла досить значні кошти для грецьких середніх шкіл з метою відмови останніх від англійського фінансування. Турецька громада, на відміну від грецької, не так ворожо ставилась до освітніх пропозицій Англії, більшість з яких намагалась вводити в навчальний процес. Відмова греків-кіпріотів співпрацювати з англійцями щодо впровадження їхніх проектів давала натомість можливість туркам-кіпріотам у повному обсязі використовувати виділені для розвитку освітньої галузі державні кошти [3, с. 724]. Це, звичайно, викликало в греків певне обурення, бо грецька громада, яка була набагато чисельнішою за турецьку, власне своїми коштами на податки утримувала не лише свою, а й турецьку освіту. Зважаючи на це, іноді грецька сторона все ж таки брала участь в освітніх проектах, запропонованих Англією.

Двома останніми факторами, які впливали на формування освіти Кіпру, були: *незначна площа острову з обмеженими економічними ресурсами, а також соціокультурна складова острову*. Перший фактор певною мірою може пояснити затримку створення на острові вищого навчального закладу, а також надзвичайно активну участь греків-кіпріотів у зарубіжних екзаменах (GCE, Matriculation, Cambridge, LCCI, GMAT), успішне випробування в яких гарантувало не лише вступ до зарубіжних університетів, а й подальше працевлаштування за кордоном. Нарешті,



важливу роль відігравали соціальна (відсутність мегаполісів, сільськогосподарська промисловість) та культурна (англійський культурний вплив, кіпрський діалект, географічна та культурна ізоляція) складові острову. Так, бідне соціальне та культурне оточення означало необхідність докладання більших виховних зусиль з боку шкіл, учнів та батьків. Також недосконалий кіпрський діалект значно гальмував не лише розвиток освітнього та культурного рівня острову, але й розширення культурних зв'язків з Грецією. Звідси освіта на Кіпрі розвивалась ще в більш несприятливих умовах за саму Грецію.

Як вже було зазначено вище, перші 53 роки свого панування (1878-1931) англійці застосовували ліберальну політику в справах освіти на острові, яка змінилась після кривавого повстання греків-кіпріотів у жовтні 1931 року (повстанці вимагали об'єднання з Грецією, проте їхні дії було придушено). Реформи торкнулись як початкової, так і середньої освіти [3, с. 722]. Так, у початковій школі було введено новий навчальний план, єдиний для грецької та турецької спільнот, який переслідував мету поступового національного знебарвлення греків і турків Кіпру та створення єдиного культурного гібриду – кіпріотів. Для досягнення цієї цілі англійський уряд узяв під свій контроль не лише фінансування та управління школами, але й підготовку педагогічних кадрів та укладання навчальних планів і програм. У середній освіті нова освітня політика обмежилась головним чином двома заходами. Перший був спрямований на збільшення в навчальному плані годин на викладання англійської мови, а другий стосувався створення оригінальної англійської середньої школи (English School) в Нікосії [3, с. 723].

Проте примирення греків і турків виявилось неможливим і було вирішено надати острову суверенітет. Кіпр отримав незалежність у 1960 році, хоча Велика Британія, Греція і Туреччина залишили за собою обмежене право втручання у внутрішні справи країни. Виникає питання, чому за час англійського правління ані грецька, ані турецька спільноти не розробили своєї самобутньої освітньої політики? Чому греки-кіпріоти намагались наслідувати виключно грецьку освіту? [3, с. 726].

Для греків Кіпру політика освітньої ідентифікації з Грецією, окрім політичних (формування національної самосвідомості та ідеї політичного союзу Кіпру і Греції), переслідувала й практичні цілі. Через відсутність університету на Кіпрі випускники середніх шкіл змушені були отримувати вищу освіту за кордоном. Найзручнішим для греків-кіпріотів було навчання в університетах Греції з мовних та економічних причин (навчання в університетах Англії було надто дорогим для кіпрських родин). Грецький уряд намагався спростити доступ кіпріотам до вищої освіти наданням права вільного вступу до університету випускникам

кіпрських шестирічних гімназій. Ці гімназії мали працювати за тим же навчальним планом і програмами, що й відповідні школи Греції. Це пояснює той факт, чому на Кіпрі до 1960 року забезпечувалась головним чином класична середня освіта.

Існували однак соціально-економічні фактори, які перешкоджали повній ідентифікації грецької та кіпрської систем освіти. Одним з них був той факт, що Кіпр залишався англійською колонією і мав тісні економічні зв'язки з Об'єднаним Королівством. Це звичайно посилювало роль англійської мови в соціально-економічній і культурній сферах, а відповідно породжувало потребу її викладання в школах Кіпру, в той, як у навчальних закладах Греції перевагу надавали французькій мові. Також кіпрські школи змушені були викладати бухгалтерський облік, знання основ якого вважалося англійським правлінням необхідним для працевлаштування до державних установ, банків і торгівельних палат Кіпру.

Задоволення нагальних потреб кіпрської освіти, [3, с. 727] наприклад, збільшення годин на викладання англійської мови та забезпечення не лише класичної, а й професійної освіти, виявилось неможливим через проблеми з визнанням таких шкіл Грецією та можливим ускладнення в греко-кіпрських освітніх зв'язках. Вихід з цього становища запропонувала приватна освіта. Так, було створено велику кількість приватних шкіл, головним завданням яких було викладання англійської мови, бухгалтерського обліку та практичної організації офісу.

Як зазначають сучасні кіпрські науковці, протистояння Кіпру англійським інноваціям вкрай несприятливо впливало на освіту острову, перешкоджало її врівноваженому раціональному розвитку. Найбільш характерним прикладом таких несприятливих наслідків для освіти стала невдала спроба створення університету та технічних шкіл на Кіпрі. Так, протягом 30-40-х роках ХХ століття англійський уряд двічі розробляв проекти заснування університету на Кіпрі, проте змушений був від них відмовитись через протистояння з боку греко-кіпрських політиків та церковних лідерів. З цієї ж причини зволікалось і створення професійно-технічних шкіл. [3, с. 728].

Проголошення незалежності Кіпру в 1960 році посилило значення економічного фактору у формуванні освітньої політики. Кіпр мав швидкими темпами розвивати економіку держави, а у зв'язку з тим, що природні ресурси острову були обмежені, розвиток мав базуватись значною мірою на людському потенціалі. Це означало, що освіта мала приділяти значну увагу питанням саме професійної, а не класичної підготовки. Цю точку зору висловили у 1960 році два міністри кіпрського уряду (міністр праці та міністр економіки). Перебуваючи під впливом теорії людського капіталу, розповсюдженої у той час, міністри наполягали

на зменшенні кількості класичних навчальних закладів та створенні на їх базі технічних шкіл, які б надавали необхідну професійну підготовку громадянам Кіпру. Однак міністр освіти, палкий прихильник гуманітарної освіти та ідеології іредентизму, був абсолютно незгодний з цією точкою зору, що призвело до розколу в Раді Міністрів. Було очевидним, що ідеологія іредентизму продовжувала залишатись досить актуальною, значна кількість кіпріотів вірили у можливий політичний союз із Грецією. Це й було основною причиною, чому зволікалось створення університету на Кіпрі навіть після проголошення його суверенітету. Прихильники ідеології іредентизму вважали, що створення університету може привести до згасання культурних і духовних зв'язків з Грецією, а відповідно й похитне питання про політичний союз двох держав. Єдине, з чим погоджувались представники ідеології іредентизму – це зі створенням на Кіпрі філіалу грецького університету.

Ситуація змінилась після спроби державного перевороту на острові, здійсненої кіпрськими антиурядовими силами за підтримки нового уряду Греції (Диктатури військових), який проводив курс на «Енозіс» (приєднання Кіпру до Греції). Туреччина в якості країни-гаранта використала це як привід для введення 20 липня 1974 своїх військ на острів задля відновлення конституційного порядку і захисту турків-кіпріотів. У результаті турецькі війська окупували близько 37 % території острова, що призвело до його фактичного розколу на дві відособлені частини. Стало зрозуміло, що ідея приєднання Кіпру до Греції не зможе бути втіленою у життя. Під тиском нових умов кіпрський уряд мав негайно розробити свою незалежну освітню політику, яка б дійсно задовольняла потреби громадян острова. Важливим результатом нової освітньої політики було рішення про створення Кіпрського університету в 1989 році. Цей університет, який розпочав свою діяльність у 1992 році, був і залишається вищим навчальним закладом як грецької, так і турецької частин острова. Навчання ведеться на грецькій і турецькій мовах і продовжується чотири роки [2, с. 88]. Прототипом цього закладу став не грецький, а європейський та американський університети. Теж саме стосується й двох інших вишів Кіпру, Технологічного університету та Відкритого університету, які були засновані в 2004 році, а розпочали свою діяльність у 2007.

Вступ Кіпру до Євросоюзу 1 травня 2004 року остаточно утвердив необхідність реалізації незалежної освітньої політики Кіпру [3, с. 730]. Міністерство освіти створило комісію з шести професорів університету для подання ними пропозицій щодо суттєвого реформування кіпрської освіти. В звіті комісії пропонувалось відмовитись від подальшої ідентифікації кіпрської та грецької освіти, від етноцентричних та

монокультурних елементів в освіті та поставити завдання реалізації міжкультурної та полікультурної ідеології. Кіпріоти, за задумом комісії, мали стати освітньо «незалежними», такими, що здатні щось «запропонувати», а не лише «запозичити». Створенням власних університетів та дослідних центрів Кіпр отримав можливість надання середньої спеціальної та вищої освіти значній кількості студентів, а також можливість виробляти нові знання в галузях економіки й техніки та створювати свою власну освітню політику, здатну відповідати на всі виклики сучасного життя [3, с. 730].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, від моменту становлення й до кінця ХХ століття Кіпр не мав своєї власної самобутньої системи освіти. Перебуваючи під владою різних держав острів певною мірою запозичував освітній досвід цих країн, проте завжди намагався наслідувати саме грецькі традиції в системі освіти. Особливо відчутним було прагнення греків-кіпріотів ідентифікувати свою систему освіти до грецької через прагнення об'єднання з Грецькою Республікою. Незалежна освітня політика Кіпру почала формуватись наприкінці ХХ – початку ХХІ століття після входження грецької частини острову до складу Європейського Союзу.

Щодо перспектив подальших розвідок у даному напрямку, то необхідним є вивчення особливостей забезпечення сучасної початкової, середньої та вищої освіти у Республіці Кіпр з метою накреслення шляхів творчого запозичення позитивного кіпрського досвіду у роботі вітчизняних закладів освіти.

### *Література*

1. Історія Кіпру [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://uk.wikipedia.org/wiki/Історія\\_Кіпру](http://uk.wikipedia.org/wiki/Історія_Кіпру).
2. Сисоева С. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / С.О. Сисоева, Т.Є. Кристопчук. – Рівне : Овід, 2012. – 352 с.
3. Ιστορία των Ελλήνων : σε 20 τ. – Αθήνα. – Т. 15 : Κύπρος. – 800 σ.

**Кітова О.**

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки ПВНЗ  
«Краматорський економіко-гуманітарний інститут»

УДК 37.013.342

**ПРОДУКТИВНЕ НАВЧАННЯ У ПОГЛЯДАХ НІМЕЦЬКИХ  
ПЕДАГОГІВ І. БЬОМА ТА Й. ШНЕЙДЕРА**

*Розкрито основні положення системи «продуктивного навчання» німецьких педагогів І. Бьома та Й. Шнейдера, а саме: аспекти та принципи цієї технології навчання, доцільність «навчальної майстерні» як нової форми організації продуктивної діяльності учнів та вимоги й умови яким мають відповідати форми та методи продуктивного навчання.*

**Ключові слова:** продуктивне навчання, практичний життєвий досвід, навчальна майстерня, виробнича активність, навчальна діяльність.

**Кітова О.**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогике ЧВУЗ «Краматорский экономико-гуманитарный институт»

**ПРОДУКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ НЕМЕЦКИХ  
ПЕДАГОГОВ И. БЬОМА И Й. ШНЕЙДЕРА**

*Раскрыто основные положения системы «продуктивного обучения» немецких педагогов И. Бьома и Й. Шнейдера, а именно: принципы и аспекты этой технологии обучения, целесообразность «учебной мастерской» как новой формы организации продуктивной деятельности учащихся, а также требования и условия которым должны соответствовать формы и методы продуктивного обучения.*

**Ключевые слова:** продуктивное обучение, практический жизненный опыт, учебная мастерская, производственная активность, учебная деятельность.

**Kitova O.**

*An Associate Professor of Educational Sciences, a lecturer of the department of Pedagogics of Kramatorsk Institute of Economics and Humanities*

**THE VIEWS OF GERMAN TEACHERS I. BYOMA AND  
Y. SHNEIDERA ON PRODUCTIVE LEARNING**

*The main principles of the system of productive learning are revealed. They are the principles and aspects of this educational technology, the sensible use of learning workshop as a new form of organization of productive activity of students and requirements and conditions of the forms and methods of productive learning.*

**Key words:** productive learning, life experience, learning workshop, activity of production, educational activity.

**Постановка проблеми:** Соціально-економічні відносини що охопили суспільство наприкінці ХХ ст. сприяли формуванню нових освітніх орієнтирів. Сучасні зміни в характері навчання відбуваються в контексті глобальних освітніх тенденцій. А саме [1, с. 3]:

- масовий характер освіти та її безперервність, як нова якість;
- вагомість як для індивіда, так і для суспільних сподівань і норм;
- орієнтація на активне опанування людиною способів пізнавальної діяльності;
- адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості;
- орієнтація навчання на особистість учня, забезпечення можливостей його саморозкриття.

Характеристикою сучасної освіти стали інновації, які сприяли обґрунтуванню та запровадженню таких освітніх технологій, як інтерактивні, проектні, модульні, проблемні, ігрові, продуктивне навчання тощо. Так, тільки на початку 90-х років ХХ ст. західна педагогіка заговорила про «продуктивне навчання». На думку І. Підласого існує дві основні причини які сприяли виникненню понять «продукт», «продуктивне навчання», «продуктивна педагогіка» [2, с. 139]. Це: 1. Пояснення за допомогою цих понять умов і факторів, що впливають на створення педагогічного продукту заданої кількості і якості, можливість описати його в об'єктивних параметрах, створити технологію (педагогіку) продуктивного навчання. 2. Прагматичність поглядів людей на навчання і виховання. Розуміння продуктивного навчання як такого, що забезпечує реальний зв'язок освіти з життям, відкриває перспективу молодим людям за допомогою своїх знань і вмінь знайти роботу, досягти успіху в житті.

**Аналіз останніх досліджень:** Першим освітнім проектом, який сприяв розвитку ідей «продуктивного навчання» був проект Нью-Йоркської школи «Місто – як школа» («Citi-as-School»), який з'явився у 1972 р. Ця освітня програма була створена для старших школярів з метою їх успішної адаптації у суспільстві на основі праці на конкретних робочих місцях у місті де вони мали можливість вчитися, постійно використовуючи й розвиваючи особистий досвід, перенавчатися, вибираючи значущу для себе інформацію. Оцінку проекту або школи продуктивного навчання було висвітлено в роботі американського педагога Б. Шлезінгера [3].

У Європі термін «продуктивне навчання» набув поширення у дев'яностих роках ХХ ст. З 1983 до 1987 р. група зацікавлених учителів і соціальних педагогів при Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, одного з інститутів Берлінського університету готували проект «Місто як школа» і в 1987 р. змогли відкрити таку школу – Stadtals-Schule Berlin. В 1991 р. було засновано Інститут продуктивного навчання (IPLE). Визначаючи нову роль вчителя в процесі продуктивного

навчання І. Бардоссі та М. Тратнек [4] сформулювали рекомендації для педагогів, як партнерів для своїх учнів. Основи теоретико-методичного обґрунтування «продуктивного навчання» було викладено у роботах німецьких педагогів І. Бьома та Й. Шнейдера.

Отже, **метою даної статті** і стало розкрити основні положення системи «продуктивного навчання» німецьких педагогів І. Бьома та Й. Шнейдера.

**Виклад основного матеріалу.** Забезпечивши роботу першої в Європі мережі продуктивних шкіл І. Бьом та Й. Шнейдер визначили продуктивне навчання, як навчання на основі продуктивної діяльності в реальних (а не навчальних) соціальних ситуаціях, як навчання на основі особистого досвіду учнів і здатності досягти важливого результату як для себе, так і для інших. При цьому, важливу увагу вони приділяли формуванню у молоді відчуття потреби суспільству та стверджували, що продуктивне навчання починається з діяльності, тобто саме навчання є продуктом, який отримують за допомогою виробничої активності [5, с. 100].

Отже, розуміння «продуктивного навчання» педагогами базувалося на визначенні продуктом усього, що виникає в освітніх процесах, – знань, навичок, досвіду, ідей і практичних результатів. Досвідом практичної роботи продуктивних шкіл доведено, що в отриманні продукту беруть участь наступні суб'єкти діяльності: учень, вчитель, відповідальний за освітній простір і наставник на місці практики, відповідальний за контакти учня в суспільстві або за «соціальне середовище практики» [6, с. 105]. Деяку роль у цьому процесі також відіграють батьки, до думки яких слід прислуховуватися, оскільки саме вони відповідають за все те, що робить їхня дитина.

Подальше дослідження питань «продуктивного навчання» сприяло визначенню його І. Бьомом та Й. Шнейдером як процесу освіти, метою якого є розвиток особистості в співтоваристві, а також удосконалення самого співтовариства. Цей процес, на думку педагогів, має спрямовуватися на успішність у діяльності, орієнтованій на продукт, та осмислення цієї діяльності в групі учнів за підтримки педагогів. Деяко пізніше на конгресі в Берліні в травні 1999 р. Й. Шнейдером було запропоновано наступне визначення: «Продуктивне навчання спрямоване на набуття життєвих умінь, що ініціюють особистісне зростання та індивідуальний розвиток, міжособистісне спілкування та взаємодію, а також самовизначення його учасників. Як освітній процес, продуктивне навчання реалізується в рамках індивідуального шляху, що являє собою послідовність кроків, де кожен має певний результат, оскільки є продуктивно орієнтованою діяльністю в реальній життєвій ситуації» [5, с. 96].

Навіть визначення поняття «продуктивне навчання» наведені І. Бьомом та Й. Шнейдером свідчать про те, що у даному освітньому підході центральними є поняття діяльності та засобу (знаряддя, інструментарію). Так, педагогами підкреслювалося, що саме технології та знання є породженням діяльності, а процес навчання – необхідний ментальний аспект цього процесу. Основою такою висновку стала антропологічність та історичність поняття діяльності. Так, історія людини є прямим продуктом її діяльності. Саме діяльність єднає індивіда і рід, природу і суспільство, саме вона породжує або руйнує матеріальний світ та особистість.

Щодо засобу діяльності педагоги виходили з того, що історія цивілізації матеріалізована в інструментах і знаряддях (tools), куди входить усе – від молотка до мови й науки. З цього погляду, на думку педагогів, освіта є, якщо спростити визначення, навчанням розумного використання цих засобів. При цьому увагу звернуто на те, що традиційна школа сконцентрована на передачі «засобів» і не бере до уваги результат (або мету), який має нібито визначитися завданнями їхнього використання пізніше. Однак, результат (мета) вислизає з рук тих, хто є суб'єктом навчання. Навчання втрачає якість, освіта перестає бути ефективною. Саме тому центром філософії продуктивного навчання за твердження І. Бьома та Й. Шнейдера є намір знов увести результат в навчальний процес, тим самим повернути навчанню якість освіти [5, с. 101].

Розуміючи продуктивне навчання, як навчання й учнівство на основі практичного життєвого досвіду, І. Бьом і Й. Шнейдер визначили основні принципи цієї технології навчання. Вони полягають у наступному [5, с. 96-99]:

- від практики до теорії;
- від розрізненого міжнародного досвіду – до визначення спільної мети продуктивного навчання;
- від виробничої активності – до розвитку й навчання;
- від традиційної шкільної освіти – до продуктивного навчання;
- від спрощеного навчання (навчання через дію – learning by doing) – до продуктивного навчання;
- «місто як школа»: від позашкільної діяльності («місце практики») – до продуктивного навчання;
- «фірма при школі»: від діяльності в стінах школи – до продуктивного навчання;
- від «виробничої майстерні» (робочого місця) – до «навчальної майстерні» (навчального місця);
- від викладання – до консультування;
- від викладання – до кооперативної групової роботи;
- від традиційної (вкоріненої) освіти – до автономного навчання (орієнтаційної фази продуктивного навчання);



– від традиційно-кількісного та порівняльно-виконавчого оцінювання в балах – до якісного само оцінювання;

– від статистичної освітньої концепції – до постійного контролю й подальшого розгортання продуктивного навчання (оцінювання та розгляду проектів);

– від традиційної ролі педагога – до педагога продуктивного навчання;

– від ізольованого проекту продуктивного навчання – до Міжнародної мережі продуктивних шкіл (International Network of Productive Schools=INEPS);

– від безликих індивідуальних проектів та експериментів – до публічних дискусій політиків освіти і широкого розповсюдження.

Педагогами визначено, що методологія продуктивного навчання передбачає [5, с. 97]: збільшення важливості кожного учасника у формуванні, реалізації та оцінюванні її (його) навчальної ініціативи в співпраці з іншими учасниками; тісні зв'язки «шкільного заходу», «шкільного співтовариства» і «шкільного реального життя», в яких можна простежити відкриту і гнучку систему продуктивного навчання; зміну ролі педагога, який стає наставником – співробітником; створення відповідного освітнього середовища, зокрема доступу до нових інформаційних технологій.

Визнаючи «продуктивне навчання» однією з ефективних освітніх технологій І. Бьом і Й. Шнейдер його навчальними аспектами визначили [7, с. 10-11]:

1. діяльний – залучення учнів в регулярні та інноваційні професійні ситуації, до діяльності в ділових колах або в школі, яка сама може стати фірмою чи заводом;

2. соціальний – залучення учнів до виробничої діяльності, яка дозволяє їм свідомо залучатися у процес формування й розвитку соціального життя на основі вибору корисних видів діяльності кінцевий продукт яких можна використати;

3. особистісний – надання дитині можливості усвідомити саму себе, реалізувати свою індивідуальність і в такий спосіб розвинути свою особистість;

4. спеціальний (аспект знання) – усвідомлення молоддю того, які знання та здібності їм будуть потрібні;

5. культурний – формування знань що сприяють розвитку особистої позиції та залученню в процес прийняття рішень важливих для суспільства.

Відповідно до визначених позицій стосовно «продуктивного навчання» І. Бьом і Й. Шнейдер новою формою навчальної діяльності визначили навчальну майстерню, яка відрізняється від традиційного класу

насиченістю навчальним матеріалом – від бібліотеки та медіатеки з темною кімнатою для переглядів до колекції робочих матеріалів (продуктів), різних ігор і засобів стимулювання креативності та комунікативності, зокрема, новітніх засобів комп'ютерного забезпечення. Стіни навчальної майстерні, на думку педагогів, мають використовуватися для демонстрації документації навчальної діяльності та нових розробок. У процесі роботи такої майстерні педагог консультує, дає поради або виступає як ведучий у груповій роботі.

Саме навчальна майстерня, як визначили І. Бьом і Й. Шнейдер, виступає у ролі моста між практичним і теоретичним, індивідуальним і груповим навчанням. Вона – це деякою мірою практична лабораторія, де визначають і осмислюють питання й теми, що впливають з аналізу практичної діяльності [5, с. 103-104]. Це – місце, де готуються до роботи з цими темами за допомогою:

- вибору методів для вивчення;
- пошуку інструментарію для вивчення й подолання труднощів;
- обміну та збагачення досвідом;
- систематичного експериментування;
- пошуку креативних рішень та ідеального варіанта (визначення мрії).

Саме навчальна майстерня, за твердженням педагогів, сприяє індивідуальному учінню, оскільки допомагає розкрити навчальний матеріал за допомогою методів, які відповідають ситуації. Поряд з цим значна увага має приділятися й груповим методам підготовки.

Досвід роботи продуктивних шкіл підтвердив доцільність обгрунтованого вченими твердження про те, що вибір методів і форм діяльності при продуктивному навчанні має відповідати наступним вимогам [5 с. 102]:

- індивідуалізація навчальних планів і програм, яка визначає один з головних принципів продуктивного навчання – самоосвіта має зайняти значно більше місця й витиснути уроки;
- стимулювання самостійного навчання;
- використання методів групового навчання, що сприяє становленню соціальних та комунікативних якостей особистості, здатності співпрацювати з іншими.

Важливою умовою ефективного запровадження продуктивного навчання на основі практичної діяльності та досвіду учнів було визначено нову орієнтацію педагогів. А саме, не транслявання знань та методик учням, а супроводження процесу навчання як «помічники в опануванні навчальних методів».

Отже, як стверджують І. Бьом та Й. Шнейдер, саме сукупність нових форм і методів діяльності, які відповідають переліченим вимогам при створенні відповідних умов забезпечують реалізацію високого педагогічного завдання продуктивного навчання – зростання впевненості кожного в своїх силах і засвоєнню «ключових характеристик», що надзвичайно важливі в самовизначенні та відчутті успішності діяльності в світі професіоналізму [5, с. 103].

Ефективність обґрунтованої вище технології навчання була підтверджена досвідом роботи продуктивних шкіл Данії викладання в яких будується навколо майстерень, які обирають самі учні. Наприклад, майстерні для роботи з деревиною, металом, текстилем, фермерської або будівельної справи, для роботи з береговою, закусочною службами, догляду за дитиною, або майстерні журналістики, відео, радіо тощо.

Особливістю роботи таких шкіл є:

- оплата роботи молоді, що є одним із важливих педагогічних засобів;
- визначення виробництва готової продукції одним із методів освіти;
- продаж продукції зовнішнім споживачам, що забезпечує суттєву частину бюджету шкіл;
- надання під час навчання основних технічних, загальних і культурних знань;
- поєднання принципів демократії з методами індивідуального навчання ремеслу;
- побудова навчальних курсів на основі наступних видів діяльності: опанування традиційної ремісницької (прикладної) культури в основній майстерні засобами праці учня з учителем (майстром); проблемне навчання, що розглядає тему або продукт у контексті й дає учням змогу працювати в межах проекту (замовлення); міждисциплінарна робота зі складнішою продукцією; міжучнівське самонавчання (учень навчає учня); обслуговування учнів; демократія в щоденному шкільному житті; обмін програмами з іншими школами; зустрічі, спілкування, соціальна діяльність, свята тощо [8, с. 110-113].

Вчені визначили, що педагогічний супровід у школі має декілька форм:

- щоденне індивідуальне керівництво, неформальні розмови під час роботи або в перервах;
- спеціальні бесіди-діалоги з приводу освіти, що забезпечують особистісний і професійний розвиток;
- професійне наставництво та консультування.

Відмінною ознакою шкіл продуктивного навчання, на думку І. Бьома та Й. Шнейдера, є інтегрування теоретичного навчання в продуктивну

діяльність. Виробничий процес будується так, щоб учні могли простежити його від ідеї до остаточного практичного результату. Можливість пройти весь цикл створення продукту дає змогу учням бачити не тільки окремі функції, а й усю практичну роботу загалом [8, с. 115].

**Висновки:** Таким чином, саме у роботах та практичному досвіді педагогів І. Бьома та Й. Шнейдера набула обґрунтування нова технологія навчання – продуктивна педагогіка. Так, педагоги:

- визначили поняття «продуктивне навчання», «продукт»;
- сформулювали принципи, які характеризують основні параметри концепції продуктивного навчання;
- охарактеризували аспекти продуктивного навчання;
- новою формою організації навчальної продуктивної діяльності визначили «навчальну майстерню» та довели її практичну ефективність;
- визначили вимоги та умови яким мають відповідати форми та методи продуктивного навчання.

Отже, враховуючи те, що ідеологія «продуктивного навчання» ґрунтується на розвитку особистості, основаному на набутті освіти та практичного життєвого досвіду засобами виробничої активності, необхідно зазначити, що сьогодні «продуктивна педагогіка» може стати одним із шляхів оновлення системи трудової підготовки молоді на засадах демократизації, індивідуалізації та соціалізації навчально-виробничого процесу.

### *Література*

1. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин – Рига : НПЦ «Эксперимент», 1998. – 180 с.
2. Підласий І.П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя / І.П. Підласий – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 360 с.
3. Шлезінгер Б. Оцінка проекту або школи продуктивного навчання / Б. Шлезінгер // Завуч. Наша вкладка. – 2003. – № 31 (181). – С. 14-18.
4. Бардоссі І. Як учитель може стати партнером своїх учнів у рамках продуктивного навчання / І. Бардоссі, М. Тратнек // Завуч. Наша вкладка. – 2003. – № 31 (181). – С. 18-24.
5. Бьом І. Складові системи продуктивного навчання / І. Бьом, Й. Шнейдер // Сучасні шкільні технології. Ч. 2 / Упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – С. 95-105.
6. Бьом І. Мета та форми продуктивного навчання / І. Бьом, Й. Шнейдер // Сучасні шкільні технології. Ч. 2 / Упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – С. 105-110.
7. Бьом І. Теорія і методика продуктивного навчання / І. Бьом, Й. Шнейдер // Завуч. Наша вкладка. – 2003. – № 31 (181). – С. 9-13.

8. Бьом І. Модель датських продуктивних шкіл / І. Бьом, Й. Шнейдер // Сучасні шкільні технології. Ч. 2 / Упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – С. 110-119.

**Гончаренко О.**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання  
Донбаського державного педагогічного університету*

**УДК 373,5.015,3 : 172,15**

### **ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ НА ТРАДИЦІЯХ УКРАЇНСЬКОГО КОЗАЦТВА**

*У даній статті ми зробили спробу дослідити витоки та історичний досвід військово-патріотичного виховання молоді на прикладі героїчного минулого українського козацтва. У сучасних умовах, використовуючи традиції українського козацтва, виховувати істину любов до Батьківщини у підростаючого покоління.*

**Ключові слова:** *виховання патріотизму, козацька педагогіка, культурно-історична спадщина, виконання військового обов'язку.*

**Гончаренко О. С.**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання  
Донбаського державного педагогічного університету*

### **ВОСПИТАНИЕ ПАТРІОТИЗМА НА ТРАДИЦІЯХ УКРАЇНСЬКОГО КАЗАЧЕСТВА**

*В матеріалах даної статті ми попытались проаналізувати истока и исторический опыт военно-патриотического воспитания молодёжи на примере героического прошлого украинского казачества. В современных условиях, применяя традиции украинского казачества, воспитывать истинную любовь к Отчизне у подрастающего поколения*

**Ключевые слова:** *воспитание патриотизма, педагогика казачества, историческое и культурное наследие, исполнение воинской обязанности.*

**Goncharenko O. S.**

*candidate of pedagogical Sciences, assistant professor of department of physical  
education of the of Donbass State Pedagogical University*

### **UPBRINGING OF PATRIOTISM ON THE TRADITIONS OF THE UKRAINIAN COSSACKS**

*In the given article there is fulfilled the attempt of investigating the origins and historical experience of military-patriotic upbringing of the youth on the example of the heroic past of the Ukrainian Cossacks. It is proposed to bring up real love to the motherland with the rising generation on the modern conditions using the traditions of the Ukrainian Cossacks.*

**Key words:** *upbringing patriotism, Cossacks pedagogies, cultural and historical heritage, fulfillment of military duty.*

Честь власна й слава України –  
Нам мріється лицарський чин.  
Не вміє пригинати спини  
Козацький вільний юний син!

*«Патріотичний гімн»*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** У сучасних умовах модернізації українського суспільства одним із стратегічних завдань є інтеграція виховних сил суспільства з метою всебічного розвитку особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я, здатності молодого покоління адаптуватися до динамічних соціокультурних, економічних, політичних умов життя і гідно виконати один із найважливіших обов'язків людини – бути патріотом, готовим до праці та захисту Вітчизни.

Багатовіковий історичний досвід служіння інтересам Батьківщини дозволяє обґрунтовано стверджувати, що патріотизм проявляється в справах, спрямованих на велич Вітчизни. Справжній патріот висловлює любов до своєї Батьківщини не абстрактно, не в формі словесно-абстрактній, а конкретно, справами і вчинками своїми.

На сьогодні ми спостерігаємо підвищений інтерес держави і суспільства до проблеми патріотичного виховання та фізичної підготовки молоді до виконання військового обов'язку, що й визначає актуальність дослідження.

Військово-патріотичне виховання передбачає формування мілітарної культури, заснованої на єдності загальнолюдських цінностей, національних військових традицій і цивільного, зокрема педагогічного, обґрунтування складових цієї культури: усвідомлення потреби у військовому захисті нації та життєвих інтересів України; переконання в необхідності постійної готовності до її захисту, почуття відповідальності за безпеку держави. Її вирішенню на засадах народної педагогіки та наукового психолого-педагогічного знання приділено значну увагу у працях класиків вітчизняної педагогіки та науковців сьогодення, погляди яких лягли в основу даного дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Проблемі військово-патріотичного виховання в науково-педагогічних дослідженнях завжди приділялась значна увага в усі часи. Вагоме теоретичне і практичне значення для наукового обґрунтування питання патріотичного виховання молоді на традиціях українського козацтва мали праці таких вітчизняних вчених як

О. Вишневецький, Р. Захарченко, В. Кузьменко, С. Павх, Б. Ступарик. Так, К. Ушинський визначив основою системи виховання принцип народності, змістом якого є відданість Вітчизні, виховання дитини в середовищі рідної мови, щонайширше використання досвіду народного життя; Г. Ващенко обґрунтував сутність виховного ідеалу на засадах релігійного, військово-патріотичного виховання та фізичного гарту молоді; М. Стельмахович визначив засади, зміст і структуру української етнопедагогіки, а також історичну роль молодіжних громадських організацій у справі військово-патріотичного виховання української молоді; В. Сухомлинський поклав в основу національного виховання проблему всебічного розвитку дитини і патріотичне виховання; І. Бех розглянув проблему патріотичного виховання молоді як складової громадянського; Ю. Руденко і О. Губко запропонували вирішення проблеми патріотичного і військово-патріотичного виховання молоді шляхом фізичного і психофізичного гарту (на основі козацької педагогіки і психології).

Наприклад героїчними традиціями українського козацтва захоплювалися такі видатні діячі багатьох країн світу – англійці Кромвель і Байрон, француз Вольтер, польський поет Юліуш Словацький та багато інших. Високу оцінку військово-патріотичному вихованню у козаків дав О. Герцен. Він підкреслював, що «Запорозька Січ являла собою дивовижне явище плебеїв-витязів, лицарів-мужиків», а «запорозькі козаки прирекли себе на захист усіх дорогих інтересів своєї Батьківщини».

Український дослідник Ю. Руденко, який присвятив свої дослідження козацькій педагогіці і військово-патріотичному вихованню на засадах лицарства вказує: «Пізнаючи соціально-національні умови, культурно-історичну спадщину, зокрема козацьку духовність, ми нащадки волелюбних лицарів. маємо зробити все для утвердження лицарських виховних традицій. козацької педагогіки, адаптувавши їх до нової історичної епохи» [ 5, с.170].

Дані дослідження свідчать не лише про увагу сучасної педагогічної науки до питань військово-патріотичного виховання, але й про широке залучення до дослідів цієї проблеми значної кількості навчальних закладів нашої держави.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою нашої статті було дослідити вплив культурних і історичних традицій українського козацтва на виховування патріотичних якостей сучасної молоді.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів.** Сам термін «козак» вперше згадується у письмових джерелах XIII ст. (у початковій монгольській

хроніці 1240 року) і походить з тюркських мов, що означає «одинокій», «схильний до розбою, завоювання».

Починаючи з 1055 року половці практично повністю заселили степові простори України. Походили вони куріннями (так в половців називали роди, які ділилися на коші (сімейства), і називалися вони козаками («ко» – небо, «зак» – захищати. В кінці XII ст. половецькі племена починають приймати християнство. Слідом затим у степу південно-східних рубежах Русі виникають військові союзи і об'єднання з русичів та половців, які формувалися

До середини XVI ст. українське козацтво розвивалося як військово-промисловий стан. Козаки в тодішній Україні називалися ухадників – мешканців порубіжних із Диким Полем міст і сіл. Вони у необжитих степах південних земель, тодішнього українського етнічного розселення, розвивали ухадні промисли (рибальство, мисливство). Саме з тих пір за цими заняттями закріпилася назва «козакування». Поступово розриваючи стосунки з місцевими феодалами, ухадники створювали свої громади, які надалі ставали козацькими. Цьому сприяли екстремальні умови життя на великому кордоні між степовою (монголо-татарською цивілізацією) і осідлою (Польське і Литовське княжество), які від самого початку підштовхували їх до організації, створення об'єднаного спільною метою первинного осередку, здатного до саморозвитку, самозахисту і свого вдосконалення. Таким осередком спершу став загін-ватага, очолюваний найбільш впливовою людиною (особистістю) – отаманом. За свідченнями історичних джерел, козаками тоді були переважно мешканці сучасної Черкащини.

Елементарна військова освіта бере свій початок з сивої давнини. Її необхідність викликана участю особливої групи людей (козаків, опришків, четників, гайдамаків) в чисельних війнах і битвах, що прокочувалися по Україні. На відміну від багатьох держав, в яких ця проблема вирішувалася державою, в Україні вона розв'язувалася специфічно, бо цим обіймався народ, а не можновладці.

Перший Президент України і видатний учений-історик М. Грушевський підкреслював, що велика Козацька доба відіграла особливу, надзвичайно важливу роль в історії України. Військово-патріотичне виховання населення завжди виступало одним з компонентів військової освіти. Його еволюція тісно пов'язана з цілями і завданнями національної політики, розвитком економіки, освіти і науки і, як наслідок розвитком збройних сил.

Виходячи зі скрутного становища український народ був вимушено самостійно створював власні збройні сили для захисту себе і рідної землі. До козацтва належали люди, які над усе цінували волю, «холопства не витримали і пішли в козаки» (Б. Хмельницький). Це були найсміливіші,



наймужніші люди, які витримували труднощі військового життя, далеких походів, прирікаючи себе на ризик і смерть. Видатний український дослідник козацької педагогіки Ю. Руденко так описував: «Козацький дух починав гартуватися в тяжку годину для нашої Батьківщини, коли її землі шматували литовські, польські, угорські, турецькі й татарські феодалі. Їхні війська топтали українські чорноземи, плондрували нашу культуру, знищували населення, по-зłodійські викрадали, брали в полон і продавали в рабство наших співвітчизників» [ 5, с.64].

Але деякі дослідники вважають, що військове виховання козаків не можна вважати повноцінним військово-патріотичним і що тільки за часів династії Романових розпочинається перебудова російського війська, що якісно вплинула і на військову освіту і виховання українців.

Безумовно військова справа, що розвивалась за часів перших трьох Романових опосередковано впливала на військово-патріотичне виховання, бо в першу чергу була відповіддю на розвиток вогнепальної зброї і мистецтва ведіння бою, в цей час в Росії з'являються " полки иноземного строя".

На території тодішньої України, що входила до складу Речі Посполитої військова справа знаходилась під впливом західноєвропейських тактик і стратегів. Але треба зауважити, що безпосередні військові контакти накладають особливий відбиток на підготовку, військово озброєння і тактику козаків.

Революційні події які відбулися на початку 1917року збудили приспані козацькі мрії українців. В умовах величезних революційних зрушень і героїчної збройної боротьби за українську державність досить постійне значення відіграли спроби відновлення козацької спільноти та впровадження окремих українських військово-козацьких традицій. Усе це підкреслювало значення козацької героїки та сприяло актуалізації у часті військових традицій українських козаків, використаних для побудови Збройних Сил незалежних українських державних утворень та напіввійськових добровільних національних формувань. Але поразка у 1918 році Української національно-демократичної революції обумовила краху ідеї відродження козацької спільноти, та використання військово-козацької спадщини в формуванні українського війська. У радянські часи використовували військові доробки української козацької спільноти під час становлення та розвитку Червоної кавалерії у 20-ті – 40-х рр.. ХХст.

Наприкінці 80-х років ХХ ст. інтерес громадян до свого минулого та генетична пам'ять поряд з активізацією політичного життя держави сприяло виникненню громадських організацій на традиціях українського козацтва; Козацького земляцтва (1984), яке у 1989 році перетворилося на Донецький курінь українського козацтва; спортивні школи козацкого мистецтва

«Бойовий гопак» у Львові (1985); Зопорізького козацького товариства «Запорозька Січ» (1990); «Козацького товариства Київщини» (1990) та ін.

Указом Президента України від 14 жовтня 1999 року був оголошено Днем українського козацтва – в день свята Покрови Пречистої Богородиці.

Навчання в старших класах є важливим етапом становлення і поглиблення почуттів, особистих поглядів, переконань та ідеалів українського патріота. Вивчення основ наук, національної культури є одним із важливих чинників для збагачення учнів знання про історію Батьківщини, українське козацтво. Сучасна школа повинна надавати допомогу старшокласникам у формуванні особистої системи політичних знань, науково обґрунтовані відомості про політичну думку, державницьку діяльність кращих представників українського суспільства на всіх етапах його розвитку, про шляхи підвищення добробуту рідного народу.

Під час навчання у школі старшокласники цілеспрямовано пізнають особливості національного менталітету, характерні риси і світогляд українського народу. Велике значення для учнів старших класів, має усвідомлення того, що філософія та ідеологія патріотизму культивують багатомовність світу, розмаїтість національних культур, відданість інтересам рідного народу і пошану до інших народів, готовність відстоювати рівноправність представників різних національностей.

На сьогоднішній день в Україні переживає водночас непростий період політичної боротьби який проявляється однобічним підхід, який проявляється або у відмови від досвіду радянських часів, або принижені ролі руху УПА, або у намаганнях перенести «західні моделі», або через спроби необґрунтованих суб'єктивних нововведень. Усі вище пересказані підходи виступають фундаментальним блокоматором в досягненні високих цілей військово-патріотичного виховання молоді. Як не звучить парадоксально, але ми краще розуміємося і відносимося до своїх колишніх супротивників, ніж до своїх братів по крові. На нашу думку усі суперечні історичні питання необхідно передати на розгляд і обговорення історикам, а самім рухатись уперед для розробки своєї національної ідеології.

Тому усі ці питання потребують всебічного аналізу і гармонійного залучення в арсенал цієї важливої загальнонаціональної справи. Перш за все слід звернути увагу до витоків і історичного досвіду виховання патріотизму у українського народу і його війська.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що особливість сучасної ситуації в Україні вимагає сумлінного аналізу цієї проблеми щоб забезпечити її продуктивне розв'язання, а використання на практиці традицій українського козацтва допоможуть сучасній педагогіці

виховувати з підростаючого покоління українців мужніх захисників Батьківщини, справжніх патріотів своєї землі.

### Література

1. Борисов В. В. Теоретико – методологічні засади формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / Борисов Вячеслав Вікторович; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка.– Тернопіль, 2006 – 40 с..
2. Востоцька І. Ф. Патріотичне виховання української молоді засобами фізичної культури та козацької педагогіки // Патріотичне виховання української молоді засобами фізичної культури та козацької педагогіки: Матеріали II обл. наук.-практ. конф., 15 трав. 2001 р. - Суми, 2001. - С.68-70.
3. Каюков В.І. Патріотичне виховання учнів загальноосвітньої школи на героїчних традиціях українського народу: Дис... канд.пед.наук: - Івано-Франківськ, 1996.- 182 с
4. Кириченко Олександр Васильович. Виховання старшокласників на військово-козацьких традиціях у процесі допризовної підготовки: дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Донецький національний ун-т. — Донецьк, 2006. — 248арк. : рис., табл. — Бібліогр.: арк. 178-197.
5. Кузь В.Г., Руденко Ю.Д.Українська козацька педагогіка і духовність.– Умань,1995.-170с.
6. Федоренко Д. Мудрість козацької педагогіки: Учителєві сучас. шк. Про козацьку педагогіку, її всеохоплюючий, комплексний характер і виховні функції // Освіта. - 1999 - 10 лист. (№53) - С. 4-5.
7. Хомік І. Козацькі виховні традиції як один із факторів військово-патріотичного виховання студентів у сучасних умовах // Наук. вісник /Чернівецький ун-т: Зб. наук. пр. - Чернівці, 2001. - Вип.127: Педагогіка та психологія. - С.187-196
8. Яворницький Д.І. Історія запорізьких козаків. У 3 томах. – К.: Наукова думка, 1990. – Т.І. – с.237; Т.ІІ. – с.235.

### Аблякімова З.

*старший преподаватель кафедры истории, правоведения и методики преподавания РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» г. Ялта.*

**УДК 377.12**

## **ВКЛАД КРЫМСКОТАТАРСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ В РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОМЫШЛЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В данном исследовании отражены цель и обстоятельства создания Художественно-промышленной школы в г. Бахчисарае, дальнейшая концепция ее развития, роль Бахчисарайского общества пособия бедным мусульманам, вклад видных представителей крымскотатарской интеллигенции, таких как У. Боданинский, А. Абиев, С.Б Крымтаев, И. Муфтий-заде в создании данной школы.*

**Ключевые слова:** крымские татары, крымскотатарская интеллигенция, Бахчисарайская художественно-промышленная школа, У. Боданинский, А. Абиев, С.Б Крымтаев.

**Аблякімова З.**

*старший викладач кафедри історії, правознавства та методики викладання РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» м. Ялта*

### **ВНЕСОК КРИМСЬКОТАТАРСЬКОЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ В СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНОЇ ХУДОЖНЬО- ПРОМИСЛОВОЇ ОСВІТИ**

*В даному дослідженні висвітлені мета та обставини виникнення Художньо-промислової школи в м. Бахчисарай, подальша концепція її розвитку, роль Бахчисарайського товариства допомоги бідним мусульманам, внесок видатних представників кримськотатарської інтелігенції, таких як У. Боданінський, А. Абієв, С.Б. Крымтаєв, І. Муфтий-заде в створенні цієї школи.*

**Ключові слова:** кримськотатарська інтелігенція, кримські татари, Бахчисарайська художньо-промислова школа, У. Боданінський, А. Абієв, С.Б. Крымтаєв.

**Ablyakimova Z.**

*senior lecturer in department of history, law and teaching methods of the Crimean Humanitarian University in Yalta*

### **CONTRIBUTION OF THE CRIMEAN TATAR INTELLIGENTSIA TO THE DEVELOPMENT OF THE NATIONAL INDUSTRIAL ARTS EDUCATION**

*The purpose and circumstances of a School of Art and Industry in Bakhchisaray, the further the concept of its development, the meaning of Bakhchisarai's company payments to poor Muslims, the contribution of prominent representatives of the Crimean Tatar intelligentsia, such as H. Bodaninsky, A. Abiyev, S.B Krymtaev, I. Mufti -zade in the creation of this school are reflected in the study.*

**Key words:** Crimean Tatars, Crimean Tatar intellectuals, Bakhchisaray School of Art and Industry, H. Bodaninsky, A. Abiev, S. B. Krimtaev, I. Mufti –zade.

**Актуальность исследования и постановка проблемы.** Проблема возрождения и сохранения культурного наследия в условиях полиэтничного Крыма является одной из первостепенных. Наиболее остро эта проблема коснулась депортированных народов, в частности крымскотатарского. В богатом духовном и материальном наследии крымскотатарского народа видное место занимают изделия кустарных промыслов, большинство из которых находилось на грани исчезновения еще в начале прошлого столетия. В этой связи интерес для исследователей представляет опыт

крымскотатарской интеллигенции в сохранении и возрождении характерной для Крыма кустарной промышленности, и становлении крымскотатарского художественно-промышленного образования.

**Цель** данного исследования заключается в освещении вопроса о вкладе крымскотатарской интеллигенции в становлении национального художественно-промышленного образования и обстоятельств создания и концепции развития Художественно-промышленной школы в г. Бахчисарае.

**Анализ последних исследований и публикаций, выявление не решенной части проблемы.** История создания Школы и становление крымскотатарского художественно-промышленного образования практически не изучена. Исследователями рассматривался период существования школы в 20 –е годы. В частности этому вопросу уделяют внимание Кондратюк Г., Заатов И. и др. Но предпосылки и обстоятельства создания, а также концепция развития школы остались мало затронутыми.

**Изложение основного материала.** К началу XX века в Российской империи существовало несколько учебных заведений, дающих образование в области художественно-промышленного образования, в первую очередь Строгановское центральное училище технического рисования в Москве и Петербургское центральное училище технического рисования барона Штиглица. Оба училища давали общее художественное образование, а также необходимые познания в прикладных искусствах, кроме них в России действовали несколько художественно-промышленных школ, художественно-ремесленные мастерские, художественно-промышленные и художественно-ремесленные классы, а также художественно-ремесленные школы. Акцент в обучении делался на декоративно-прикладное искусство. Копирование старинных и изобретение новых орнаментальных композиций, служащих украшением для продукции, выпускавшейся на предприятиях художественного профиля, лежало в основе профессиональной подготовки. В этот период существовала насущная необходимость в хорошо подготовленных мастерах как технически, так и художественно. Несмотря на рост количества подобных учебных заведений, количество специалистов в этой области оставалась довольно незначительным. В феврале 1902 г. было принято новое «Положение о художественно-промышленном образовании», что обусловило повышенный интерес к данной проблематике. [3]

В первые десятилетия XX века в среде крымскотатарской интеллигенции проблема становления специального художественного образования становится все более актуальной. Но еще в конце XIX века сложились определенные предпосылки для этого.

В первой половине 90-х гг. XIX века в ходе реформирования Зынджырлы медресе было открыто ремесленное отделение, где учащиеся могли получать профессиональные знания и навыки в области декоративно-

прикладного искусства в свободное от инвариантных занятий время. [1, с. 85].

По предложению И. Муфтий-заде, попечителя Симферопольской татарской учительской школы, среди новых дисциплин для обучения в СТУШ вводилось и преподавание столярного и политурного ремесел [4, с. 72].

В планах Симферопольского благотворительного общества пособия бедным мусульманам Крыма было открытие в помещении правления общества ремесленного училища. Правление считало необходимым возбудить ходатайство перед Комиссией о вакуфах о выделении 50 тысяч рублей на возведение здания под училище одновременно возбудить ходатайство и перед Министерством Торговли и Промышленности о субсидировании предполагаемого к открытию училища.

Необходимо отметить немаловажный факт, что в этот период в среде крымскотатарской интеллигенции уже появились художники. Появление первого поколения профессионально образованных крымскотатарских художников связано с активной издательской деятельностью Исмаила Гаспринского, Ильяса Бораганского, Абдурешид Медиева. Для художественного оформления издаваемой литературы необходимо было привлечение художников не только европейски образованных, но и являвшихся носителями национальной культуры [2, с. 20-21]. Зачастую на средства Мусульманского благотворительного общества и средства отдельных меценатов, таких как Исмаил Муфтий-заде, молодые люди, обнаружившие способности к изобразительному искусству отправлялись на обучение в специализированные учебные заведения. Так в частности Усеин Боданинский и Абдурефий Абиев, получили образование в одном из лучших учебных заведений - Строгановском училище технического рисования в Москве, а позднее стажировались в Италии и во Франции [5, с. 127]

В начале XX века, в открываемых мусульманскими благотворительными обществами мектебе-рушдие, в числе общеобразовательных предметов было и рисование. В частности в одном из таких мектебе-рушдие уроки рисования не требуя оплаты, давал Усеин Боданинский. Естественно, что преподавание рисования вызывало активное противостояние духовенства.

Впоследствии именно Усеин Боданинский и Абдурефий Абиев по предложению представителя Бахчисарайского Мусульманского Благотворительного общества С.Б Крымтаева, начинают трудиться над разработкой проекта Художественно-промышленной школы в городе Бахчисарае. Работа над проектом школы началась еще в 1915 году и продолжалась все лето 1916 года [6].

20 октября 1916 года Усеин Боданинский делал доклад по этому вопросу в Таврической Губернской Земской управе, указывая на необходимость открытия в Крыму Художественно-промышленной школы, представив при этом проект оборудования и открытия этой школы. Но при старом составе Губернской Земской Управы доклад этот сочувствия не встретил и остался без последствий. [6]

С изменением политической ситуации в 1917 году поэтому же вопросу Усеин Боданинский обратился с докладом во Временный Крымско-Мусульманский Исполнительный комитет, который обсудив положение, признал желательным открытие в городе Бахчисарае Художественно-промышленной школы и постановил отпустить 2000 рублей на оборудование школы и столярно-резной мастерской при ней. 3-его ноября 1917 года в городе Бахчисарае открылась художественно-промышленная школа [6].

Программа школы приравнивалась к пяти классам гимназии. Курс обучения в школе – пять лет, обучение совместное. Пока был открыт только первый класс и одна мастерская по столярно-резному делу, набрано 25 учащихся со всех пяти уездов Крыма. Каждый год последовательно планировалось открывать по классу и мастерские по следующим специальностям: вышивальному, ткацко-ковровому, чеканке металлов, выделке кож, сафьяна и гончарному производствам..

Материальная сторона школы была не так удовлетворительна. 3 –го ноября 1917 года, в день торжества открытия среди гостей было собрано пожертвованиями 3360 рублей 70 копеек в пользу школы и это все, что имела школа на свое содержание в 1917/18 учебном году, а между тем смета содержания школы была исчислена в 19 950 рублей. Еще 100 рублей организаторы школы рассчитывали получить от учащихся школы, как плату за право на обучение, что составляло в итоге с имеющейся наличностью 4 360 рублей 70 копеек. Таким образом, разница между имеющейся наличностью и суммой сметы содержания школы в 1917/18 учебном году составляла 15 589 рублей 30 копеек. Эту сумму надо было найти, дабы не пришлось закрыть молодую школу, которой, как считали А. Абиев и У. Боданинский принадлежит большое будущее. Школа, по их мнению, «должна быть поддержана немедленно и прежде всего местными учреждениями, в виду того, что она будет иметь огромное обще Крымское экономическое значение». Они аргументировали это следующим образом: «из 25 учащихся школы имеются ученики со всех пяти уездов Крыма. Эти ученики, со временем окончив курс школы, разойдутся по стране и своими специальными познаниями будут содействовать поднятию Художественного интереса местных кустарных изделий, что не может не отразиться благоприятно на экономическом состоянии части населения края, а последнее обстоятельство не может быть безразличным земским

управам». Учитывая сложное материальное положение художественно-промышленной школы, А. Абиев обращается в Ялтинскую уездную Земскую управу с просьбой о материальной помощи в текущем 1917-1918 учебном году в размере 2500 рублей. [6]

В прошении от 11 января 1918 г. № 10 была представлена смета Художественно-промышленной школы на 1917 г.:

Жалованье директору – 2400 рублей

Воспитателю – 1200 рублей

Преподавателю вероучения – 90 рублей

Русского языка – 270 рублей

Татарского языка – 270 рублей

Арифметики – 180 рублей

Геометрии – 180 рублей

Географии – 180 рублей

Естествознания – 180 рублей

Черчения – 180 рублей

Рисования - 900 рублей

Лепки – 180 рублей

Чистописания – 90 рублей

Письмоводителю и заведующему материальной частью – 1200 рублей

Мастеру столяру – 1200 рублей

Мастеру Резчику – 1200 рублей

Материалы для мастерских – 1500 рублей

Отопление и освещение 1000 итого 13300 рублей

Плюс 50% прибавки на дороговизну 6 650 рублей

Всего 19950 рублей

По уставу административно-хозяйственной частью школы должен был заведовать «Совет школы», состоящий из представителей: по одному от каждого учреждения, которые окажут денежную помощь школе, одного члена от педагогического комитета школы, директора школы, как неперменного члена Совета школы [6].

Приход в Крым большевиков в январе 1918 года поставил под удар существование школы.

С период существования Первого краевого правительства Дирекция народного просвещения Крымскотатарской Национальной Директории (КТНД) продолжает работу по развитию художественно-промышленного образования.

В бюджете Дирекции за 1918-1919 учебный год на содержание Бахчисарайской татарской художественно-промышленной школы указана довольно внушительная сумма 82 506,63 рублей. Из них:



Годовой оклад директора 6000 руб.

«-----» надзирателя 3000 руб.

«-----» письмоводителя 3000 руб.

«-----» врача 600 руб.

За 60 уроков, считая по 250 руб. итого в год 15 000 руб.

Четырем мастерам по 5400 руб. кажд. Итого в год 21600 руб.

Годовой оклад дворника 2400 руб.

На приобретение столярных, токарных, ткацких и других необходимых принадлежностей и инструментов 12000 руб.

На учебники письменные принадлежности и канцелярские расходы 2000 руб.

Необходимая надбавка по случаю дороговизны 15600 руб.

На погашение остатка долгов с 1917/ 1918 учебного года 706,63

На освещение 600 руб. [7].

Сложно сказать выделялись ли средства, указанные в смете, в этот период в полном объеме или же нет. Нельзя забывать, что этот период истории был для Крыма очень сложным и не стабильным, постоянная смена власти, кровопролитные бои – все это диктовало свои исторические реалии. Но нужно отметить тот факт, что даже в этих условиях школа не прекратила своего существования и продолжала действовать. Важную роль в этом, конечно же, сыграл Усеин Боданинский, который не только являлся преподавателем школы, но и как директор музея оказывал постоянную поддержку ученикам и педагогическому коллективу школы. Между школой и музеем возникла тесное сотрудничество. Вот как об этом пишет сам директор музея: «В тесную связь с музеем стала, возникшая одновременно с ним в г. Бахчисарае художественно-промышленная школа, которая воспитывает на музейных образцах своих питомцев, будущих мастеров-художников по различным отраслям прикладного искусства. Указанная школа неразрывно связана с музеем, как это обычно принято в школах прикладного искусства в России и Европе. Дворец оказывает этой же школе материальную поддержку, предоставив инструкторам мастерских временное помещение для жилья.»[8]

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Таким образом, роль в создании и разработке концепции развития Бахчисарайской художественно-промышленной школы представителей крымскотатарской интеллигенции неопределима. Именно благодаря таким видным представителям крымскотатарской интеллигенции как И. Муфтийзаде, С.Б. Крымтаев, Усеин Боданинский, Абдурефи Абиев положено начало развитию национальному художественному и художественно-промышленному образованию крымских татар

Инициаторы создания школы видели в ней поддержку кустарных промыслов Крыма и считали, что именно Художественно-промышленная школа, выпуская и научно, и практически, и художественно хорошо подготовленных работников по существующим местным производствам, поддержит и поднимет уровень кустарных производств полуострова.

### *Литература*

1. Абибуллаева Е. Дидактическая система Исмаила Гаспринского : дис. на соискание научной степени кан. пед. наук: 13.00.01 – /Абибуллаева Енисе Эдемовна. – К., 2004. – 205 с.
2. Заатов И. Крымскотатарские художники. Конец XIX – начало XXI века. Живопись, графика, скульптура / И. Заатов. – Симферополь: КРП «Издательство Крымучпедгиз», 2008. – 208 с.
3. Ковешникова Н. Художественно-промышленное образование в России в начале XX века в контексте искусства модерна [Электронный ресурс] / Н. Ковешникова // Искусство и образование – 2011. - № 1. – С. 124 – Режим доступа к журн.: [http://www.art-in-school.ru/art/iskusstvo\\_i\\_obrazovanie\\_2011\\_01\\_-14\\_Koveshnikova.pdf](http://www.art-in-school.ru/art/iskusstvo_i_obrazovanie_2011_01_-14_Koveshnikova.pdf)
4. Корольова Л. Суспільно-політична і просвітянська діяльність Ісмаїла Муфтіїзаде (1841 – 1917) : дис. на здобуття наукового ступеня кан. іст. наук: 07.00.02 – / Корльова Лариса Йосипівна. – К., 2003. – 245 с.
5. Черкезова Э. Джоюлгъан аэнклик ве уйгъунлыкъ изинден. В поисках утраченной гармонии / Э. Черкезова. – Симферополь : Тарпан, 2009. – 225 с.
6. Государственный архив в Автономной Республике Крым (ГААРК) Ф. 62 Ялтинская уездная земская управа, г. Ялта Таврической губернии, оп. 3. Д. 281 Ялтинская уездная Земская Управа Дело Переписка с Таврическим отделом народного Образования по Народному образованию. Список учителей Ялтинского уезда (август 1917 -1 ноября 1919 г). На 215 л. Из них исп. 7-10.
7. Государственный архив в Автономной Республике Крым (ГААРК) ф. Р998 Крымскотатарская национальная директория, оп. 1, д.186 Переписка с министерством Народного Просвещения Крымского краевого правительства 1918г на 15 л. Из них исп. л. 5, 9.
8. Архив Крымского республиканского учреждения «Бахчисарайский историко-культурный заповедник» КП 9567-Д388. Докладная записка о положении Дворца-музея за 1917-1919 гг. на 10 л. Из них исп. л.6.

**Шкарлат Л.**

*старший преподаватель, соискатель кафедры педагогики и управления учебными заведениями РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

УДК 930.85(447.7)

**ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБРАЗОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ТАВРИЧЕСКОЙ И СИМФЕРОПОЛЬСКОЙ ЕПАРХИИ – ИСТОЧНИКА ВОЗРОЖДЕНИЯ ДУХОВНОЙ ПРАВДЕННОСТИ НА КРЫМСКОМ ПОЛУОСТРОВЕ**

*Рассматриваются исторические предпосылки образования самостоятельной Таврической и Симферопольской епархии. Это обусловлено необходимостью решения проблем, связанных с духовно-нравственным возрождением населения Крыма с учетом его духовных запросов и интересов, что по мнению автора что представляет особый интерес для современной научной и педагогической мысли*

**Ключевые слова:** самостоятельная Таврическая и Симферопольская епархия, предпосылки, христианство, ислам, духовность, нравственность

**Шкарлат Л.**

*старший викладач, здобувач кафедри педагогіки управління навчальними закладами РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

**ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ОСВІТИ САМОСТІЙНОЇ ТАВРІЙСЬКОЇ І СИМФЕРОПОЛЬСЬКОЇ ЕПАРХІЇ - ДЖЕРЕЛА ВІДРОДЖЕННЯ ДУХОВНОЇ МОРАЛЬНІСТІ НА КРИМСЬКОМУ ПІВОСТРОВІ**

*Розглядаються історичні передумови утворення самостійної Таврійської та Симферопольської епархії. Це обумовлено необхідністю вирішення проблем, пов'язаних з духовно-моральним відродженням населення Криму з урахуванням його духовних запитів та інтересів, що на думку автора представляє особливий інтерес для сучасної наукової та педагогічної думки.*

**Ключові слова:** самостійна Таврійська і Симферопольська епархія, передумови, христианство, ислам, духовність, моральність.

**Shkarlat L.**

*a senior lecturer, a compititor for the department of Pedagogics and Educational Establishment Management RHEE "Crimean University of Humanities"(Yalta)*

**HISTORICAL BACKGROUND OF INDEPENDENT TAURIAN AND SIMFEROPOL DIOCESE – SOURCE OF SPIRITUAL REVIVAL MORALITY IN THE CRIMEA**

*The historical prerequisites of Taurian and Simferopol independent diocese foundation are discussed. It is caused by the necessity in solving modern educational problems related to the and moral revival of the population of the Crimea with its spiritual needs spiritual and interests taken into account. In the author's opinion it is of particular interest for the scientific and pedagogical thought.*

**Keywords:** *Taurian and Simferopol independent Diocese, historical prerequisites, Christianity, Islam, spirituality, morality.*

**Постановка проблеми в общем виде и ее связь с важными научными или практическими** Для украинского народа очень важны духовные основы, нравственного воспитания, на которых строится его жизненный уклад в течение многих столетий, и потому цели и идеалы современной школы не могут игнорировать ценностные доминанты цивилизации, сложившейся в лоне православной традиции. В этой связи учреждение самостоятельной Таврической и Симферопольской епархии на Крымском полуострове – источника духовно-нравственного возрождения народов Крымского полуострова – представляет особый интерес.

**Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которые опирается автор, выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящается данная статья.** В исторических и современных исследованиях вопросы, связанные с учреждением самостоятельной Таврической и Симферопольской епархии и просветительно-образовательной и духовно-нравственной деятельностью православного духовенства раскрыта в работах еп. Гермогена, прот. Левицкого, прот. Лебединцева, Катунина Ю. Когонашвили К., Кравцовой Л., Марущака В., еп. Егорьевского М., Ишина А., Токмакова И., прот. Лебединцева, Редькиной Л. В то же время в указанных исследованиях не достаточно подробно рассматриваются исторические предпосылки образования Таврической епархии, являющейся духовным проводником нравственного возрождения христианского населения в Таврической губернии.

**Формулировка целей статьи (постановка задачи).** Теоретический анализ исторических предпосылок образования самостоятельной Таврической и Симферопольской епархии на Крымском полуострове, связанных с духовно-просветительным возрождением христианства в Таврии с целью использования ее опыта в реформировании современной системы образования Крыма с учетом духовных запросов и интересов его населения.

**Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.** 16/29 ноября 1859 г. Высочайше был утвержден доклад Святейшего Синода об «открытии Таврической епархии с назначением архиерейской кафедры в

Симферополе и с присвоением епархии 2 класса после Херсонской епархии» [1, с.165] с выделением ежегодной суммы в размере 14,800 рублей для содержания архиерея, архиерейского Дома, кафедрального собора и консистории по штату западных второклассных епархий [2, с. 18]. Иерарх новой епархии стал именоваться архиепископом Таврическим и Симферопольским.

Вопрос о создании на юге России самостоятельной епархии стал актуальным в середине 50-х годов XIX века и был вызван следующими предпосылками:

1. Присоединение Крыма к России 8 апреля 1783 года и утверждение 2 февраля 1784 года Таврической области на полуострове, Крымская война, русско-турецкая война, отмена крепостного права привели к коренному изменению в экономике, промышленности, культуре, социальных процессах, а также благоприятствовали миграции населения, что способствовало усложнению этнической структуры населения полуострова. В землях Таврии на постоянное место жительства селились переселенцы из различных губерний, беглые крестьяне, переселенцы-колонисты Западной Европы – немцы, голландцы, исповедующие протестантизм, евреи-раввинисты, а также уголовные преступники, преследуемые законом [3, л. 9]. Позднее в Крыму появляются многочисленные общины меннонитов, штундистов, баптистов и адвентистов, секты скопцов, духоборцев, старообрядцев, молокан, которые оказывали неблагоприятное влияние на умы православных христиан. В связи с этим в северных районах Таврии образовалась сложная духовная культура, состоящая из разнообразных обычаев и традиций различных этнорелигиозных групп.

2. После вывода из Крыма под охраной знаменитого князя Суворова 31, 386 православных христиан греков, грузин и армян христиан в Приазовье епископом Игнатием в 1779 году значительно окрепли позиции ислама на полуострове [4, с.19, 27]. Татарское население преобладало во всех уездах Крыма. В 1859 году в Симферопольском уезде число татар достигло 77,7 тыс. чел. что составляло 62,7% всего населения; в Феодосийском уезде данный показатель был равен 51,7 тыс. чел. (62,3%). Внутренние перемещения татарского населения в Крыму привели к тому, что в Ялтинском уезде между IX и X ревизиями удельный вес татар вырос с 78,3 до 90,6%, а численность – с 23,1 до 29,0 тыс. чел. Аналогичная ситуация отмечалась и в Перекопском уезде (1851 г. – 87,3% или 53,4 тыс. чел., а в 1858 г. – 93,2% или 57,3 тыс.). Весьма своеобразным было положение в Евпаторийском уезде. Благодаря уходу в Турцию части татарского населения в годы Крымской войны, его численность в этот период снизилась с 47,8 до 26,2 тыс. чел. Уезд губернии покинули представители и других этносов. В результате – доля татар в данном уезде

увеличилась с 82,4% до 85,3% [5, л. 85-86, 67-68, 1-18, 1-114]. Архиепископ Гермоген писал, что « храмы начали пустеть и приходиться в разрушение в Крыму с тех пор, как христиане стали терпеть от турок гонения и притеснения. Даже в Симферополе в 1803 было только две церкви: одна греческая, другая полковая русская » [1, с.181-182]. К этому времени большинство христианских церквей, и все монастыри были заброшены и разграблены. Спустя некоторое время об этом писали: «... нельзя было не видеть, что полуостров этот, столь важный для Империи по близкому его положению относительно мусульманского Востока, в отношении к слиянию его с составом России, начал идти не вперед, а назад, что дух мусульманства, ни в чем не находя теперь себе противодействия, не ослабевал, а напротив, продолжал укрепляться и укреплять своих последователей в нерасположении к России » [6, с. 143]. Это было время печальной эпохи религиозного безначалия в Крыму. Под влиянием фанатизма и сильной уверенности в правоте и спасительности их религии, татары жгли или разоряли христианские церкви и монастыри, истребляли греческие книги – язык христианской цивилизации. Положение в Крыму бесправной, беззащитной «райи» было очень тяжелое ( райя или рая – от арабского слова «стадо» – презрительное название в Турецкой империи и турецко-татарском Крыму всех вообще немагометанских подданных падишаха или хана). В своем исследовании М.Феофилов, ссылаясь на дневник протоиерея Трефиллия, второго лица после митрополита Игнатия, сообщает, что христианам воспрещено было ставить кресты на церквах, и вешать колокола «мусульмане во владениях своих, отнюдь христианам не дозволяли» [7, с. 685-692 ]. Определенная часть русскоязычного населения переняла традиции крымских татар и придерживалась обрядов и обычаев мусульман. Нередки были случаи обращения православных христиан в мусульманство.

3. Значительное падение нравственности было характерно для многих поселений Крымского полуострова. Это было связано:

во-первых, с тем, что в течение 60 лет (1799 – 1859 г.г.) в Крыму не было своего православного архиерея. Для оставшихся христиан богослужения совершали полковые русские священники. Полуостров управлялся Екатеринославскими (бывшими Славянскими), а с 1837 года – Херсонскими владыками.

во-вторых, большинство церквей находилось на значительном удалении от поселений (10-45км), и это ограничивало возможность посещения поселенцами действующих соборов. Требовалась более централизованная политика по руководству процессом разработки и утверждения проектов, назначения священно- и церковнослужителей, оказания помощи в деятельности новых приходов и т.д.

в-третьих, епархиальное руководство, удаленное на 300-500км от Таврических земель, не в состоянии было эффективно управлять этой частью епархии [2, с. 18].

в-четвертых, Херсонское викариатство, учрежденное Высочайшим указом от 7 марта 1787 года в г. Феодосия, имевшее целью дать прочную религиозную опору исконным жителям и оказать влияние на исламскую часть населения – крымских татар упраздняется как излишнее 16 октября 1799, а 8 января 1800 года прекращает свое существование Феодосийская консистория. Позиции христианства на землях Таврии в силу малочисленности штата и сложности решаемых проблем существенно ослабли.

в-пятых, некоторые священники Симферопольского, Севастопольского, Керченского уездов сами совершали неблагоприятные поступки, являлись причиной падения нравственности, о чем свидетельствуют рапорта протоиереев Михаила Родионова от 31 января 1839 г., Павла Карчевского от 23 сентября. 1842г., благочинного протоиерея Илии Федорова от 22 марта 1840г., исправляющего должность благочинного протоиерея Дмитрия Солтановского [9, л. 1,2], на имя Высокопреосвященства Гавриила, архиепископа Херсонесского и Таврического. Это объяснялось:

а) слабой кадровой политикой со стороны епархии и отсутствием серьезного контроля над деятельностью приходов со стороны благочинных и руководства викариатства.

б) плохим знанием культуры, обычаев, нравов и насущных проблем православного населения представителями духовенства, присылаемых в Крым и получивших свое воспитание вдали от него. Подготовка священно-служителей проводилась в Херсонской и Екатеринославской епархиях. Многие из них были уроженцами отдаленных и разнохарактерных местностей империи, ничего общего с Крымом не имеющих. Это духовенство отличалось слабым уровнем религиозного образования и не было в силах удовлетворять всем запросам религиозной жизни в этот трудный момент в истории Крыма.

5. К этому времени также значительно усилилось вредное влияние иностранных колонистов различного вероисповедания и представителей многочисленных сект. с их образом мыслей, неблагоприятным для православия.

Таким образом, восстановление епископской кафедры в Крыму и учреждение на полуострове духовной школы, для подготовки священно и церковно-служителей, знакомых с местными условиями и нуждами жителей полуострова было жизненно необходимо для духовно-

нравственного возрождения христианского населения полуострова создания мощного фундамента православия в Крыму.

**Выводы из данного исследования и перспективы дальнейших исследований в данном направлении.** 16/29 ноября 1859 года именным указом императора Александра II учреждается самостоятельная Таврическая епархия с назначением архиерейской кафедры в Симферополе и с присвоением епархии 2 класса после Херсонской епархии.

Этому событию исторической важности предшествовал ряд предпосылок, связанных с миграцией населения из Западной Европы и различных губерний России после присоединения Крыма к России. После вывода христианского населения из полуострова позиции ислама и значительно окрепли. Упразднение викариатства 16 октября 1799 г. привело к падению духовной нравственности. В связи с этим восстановление епископской кафедры, и учреждение на полуострове духовной школы, для подготовки священно и церковно - служителей, являлось первоочередной задачей для духовно-нравственного возрождения христианства в Таврии и создания мощного фундамента православия в Крыму. Вопрос духовного-нравственного возрождения не потерял своей актуальности. и представляет особый интерес для современной научной и педагогической мысли, требуя дальнейшего его изучения и анализа, поскольку для успешного решения современных образовательных проблем следует объединить на практике положительные достижения прошлого и передовые тенденции настоящего.

### *Литература*

1. Таврическая епархия. Гермогена Епископа, Псковского и Порховского, бывшего Таврического и Симферопольского/[авт. текста епископ Гермоген] – Псков, Типография Губернского Правления, 1887. – 520с.
2. Катунин Ю.А. К 297 Из истории христианства в Крыму: Таврическая епархия (вторая половина XIX-начало XX века). – Симферополь,Таврия, 1995. – 111с.
3. Центральный государственный архив Крыма. – Ф.118. – Оп.1. – Д:1036. – Л.1-9.
4. Материалы по истории и культуре греков Украины: сборник I Составление и редакции С.А. Калоерова и Г.Н. Чердакли. – Донецк, Кассиопея, 1998. – Вып. 1. – 104 с.
5. X ревизия: РГИА. Ф. – 1281. Оп. С. – Д. 20 (1859 г.). – Л. 85-86; Д. 52. – Л. 67-68 (1858 г.); Архив РАН. Санкт-Петербургское отделение. Оп. 2. – Д. 52. – Л. 1-18; Д. 56. – Л. 1-114.
6. Левитский. И. Симферопольское духовное училище./ Левитский. И.// Таврические епархиальные ведомости.- 1901.- № 3.- С. 143.
7. Мурзакевич Н. Пребывание иезуитов в Крыму./ Мурзакевич Н. //Записки Одесского общества истории и древностей. – Т. 4. – Одесса, Тип. А. Шульце ,1850. – С. 685-692.
8. Центральный государственный архив Крыма. – Ф. 118. – Оп.1. – Д. 5127. – Л.1; Д. 5170. – Л.1; Д.5143. – Л.1,2; Д. 5204.



**ЗАГАЛЬНА ШКОЛА****Малихін О.**

*завідувач кафедри теорії і практики навчання іноземних мов за професійним спрямуванням ДВНЗ «Криворізький національний університет», доктор педагогічних наук, професор*

**УДК 373.5.091.3****СУТЬ І ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СТИЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СУЧАСНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*У статті розкривається суть поняття «стиль навчальної діяльності учнів». На основі порівняльного аналізу західних та вітчизняних досліджень теоретично обґрунтовано існування особистісного та діяльнісного підходу щодо формування навчального стилю. Зазначено, що провідними дидактичними умовами формування стилю навчальної діяльності учнів є впровадження диференційованого підходу та поопераційно-системне формування загальнонавчальних умінь, які є компонентами навчальної діяльності.*

**Ключові слова:** *стиль навчальної діяльності учнів, дидактичні умови, загальнонавчальні вміння, індивідуалізація, диференціація.*

**Малыхин А.**

*заведуючий кафедрой теории и практики обучения иностранных языков профессионального направления ГВУЗ «Криворожский национальный университет», доктор педагогических наук, профессор*

**СУТЬ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СТИЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

*В данной статье раскрыта суть понятия «стиль учебной деятельности учащихся». Основываясь на сравнительном анализе западных и отечественных исследований, теоретически доказано существование личностного и деятельностного подхода к проблеме формирования стиля. Отмечено, что основными дидактическими условиями формирования стиля учебной деятельности являются использование дифференцированного подхода и пооперационно-системное формирование общеучебных умений, которые рассматриваются как компоненты учебной деятельности.*

**Ключевые слова:** *стиль учебной деятельности, дидактические условия, общеучебные умения, индивидуализация, дифференциация.*

*Malykhin O.*

*head of the department of theory and practice of teaching foreign languages for professional purposes of state higher educational establishment «National University of Krivoy Rog»,*

*Doctor of Education, Professor*

### **THE ESSENCE AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PUPILS' LEARNING STYLE FORMING AT COMPREHENSIVE SCHOOLS**

*This article analyses the conception of "pupils' learning style". Taking into account the comparative analysis of foreign and native researches, it is proved the existence of personal and active approaches to the problem of style forming. Among the didactic conditions the author emphasizes the following: differentiating of learning process and operational-systematic forming of general learning skills which are constituent elements of learning style.*

**Keywords:** *learning style, didactic conditions, general skills, individualization, differentiating.*

**Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Пріоритетною метою сучасної середньої загальної освіти є розвиток творчої, самостійної та ініціативної особистості, яка може адаптуватися до плинних умов сучасного життя, конкурентної боротьби, стрімкого технологічного розвитку. Найважливішою передумовою активної участі учнів у навчальній діяльності є гуманістична спрямованість освіти, забезпечення особистісної значущості для кожного школяра процесу навчання. Науковці стверджують, що освіта набуває гуманістичної спрямованості, якщо в процесі навчання враховується стиль діяльності учнів, що зумовлює необхідність створення дидактичних умов організації навчальної діяльності на основі індивідуальних стилів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Проблемі формування стилю навчальної діяльності як психологічного явища присвячені дослідження К. Абульханової-Славської, М. Акімової, А. Байметова, Є. Клімова, В. Мерліна, Б. Теплової, М. Щукіна та ін. Стиль навчальної діяльності як засіб гуманізації та індивідуалізації освіти представлено в працях І. Задорожної, О. Кузнецової, О. Мацько, Н. Посталюк та ін. Проблемі індивідуалізації та диференціації освіти велику увагу приділяли І. Бех, С. Гончаренко, І. Унт, А. Фурман, О. Ярошенко та ін. Однак, недостатня кількість праць щодо аналізу зазначеної проблеми вимагає визначення суті поняття стиль навчальної діяльності та обґрунтування дидактичних умов його формування.

**Виклад основного матеріалу.** На основі гуманістичної освітньої парадигми навчальною діяльністю вважається активність суб'єкта спрямована на засвоєння способів навчальних дій та саморозвиток учнів у процесі її здійснення. Учені також підкреслюють, що центральне місце в цьому процесі відводиться учню, який виступає активним суб'єктом навчальної діяльності [6;11]. Коли учень є активним суб'єктом діяльності та має своє ставлення до такої діяльності, у нього формується власний стиль її виконання. Стійка система цілей, дій та операцій у ході діяльності є стилем [3]. К. Абульханова-Славська також наголошує, що стиль – це стійкі, узагальнені особливості виконання діяльності окремою особистістю, тобто те, як людина діє завжди [1, с. 159].

Вивчення й аналіз наукової літератури дозволяє говорити про однаковість учених, які наголошують, що стиль навчання – це усталена системи способів здійснення навчальної діяльності, що обумовлена індивідуальними особливостями учня.

На думку Л. Вороніної, універсальними способами здійснення навчальної діяльності учнями є загальнонавчальні уміння (розумові, організаційні, інформаційні), які набувають суттєвого значення в процесі навчання для розвитку індивідуальних здібностей кожної людини [2, с. 21].

У контексті проблеми формування стилю навчальної діяльності учнів, загальнонавчальні уміння мають стати особистим надбанням кожного учня, а за умови систематичного і цілеспрямованого навчання сприятимуть становленню індивідуального стилю діяльності. Схарактеризуємо систематичний процес виконання навчальної діяльності так, як він представлений у працях Д. Ельконіна та В. Давидова, А Маркової та ін. На їхню думку, перш ніж розпочати навчання учні мають зрозуміти і самостійно визначити цілі та задачі свого навчання. Після цього вони переходять до активних дій – способів та прийомів виконання своєї навчальної діяльності. В ході активної діяльності в учнів виникає потреба в умінні перевірити та оцінити себе, тому наступним компонентом навчальної діяльності є самоконтроль і самооцінка [6;11]. Згідно з їхніми уявленнями, навчальна діяльність учнів складається з таких компонентів як: навчальна задача, навчальні дії, самоконтроль і самооцінка. На нашу думку, навчальна діяльність має здійснюватися в єдності всіх її структурних компонентів.

Проте, значна кількість досліджень, як правило, присвячені лише одній із складових навчальної діяльності: мотивації (А. Маркова, Є. Ільїн, В. Онищук) навчальним умінням та навичкам (Ю. Бабанський, В. Гриньова, В. Лозова, В. Паламарчук та ін.), організації навчання (В. Буряк, В. Давидов, Н. Дайрі, Г. Сорока та ін.), рефлексії або самоконтролю (С. Гончаренко, Д. Ельконін, О. Савченко, Т. Шамова

та ін.). За такою роздробленістю досліджень зникає та цілісність навчальної діяльності, що покладена в її основу.

Західні психологи також звернулися до проблеми структурування навчальної діяльності. Так Д. Колб (D. Kolb) та Р. Фрай (R. Fry) стверджують, що вона складається з чотирьох стадій, а саме:

- ✓ наявність конкретного досвіду, що дозволяє ставити цілі;
- ✓ рефлексивне спостереження, що допомагає оцінювати та аналізувати новий матеріал, виявляти проблему;
- ✓ стадія концептуалізації, що стимулює учнів до вироблення власного способу дій та пошуку шляхів вирішення виявленої проблеми;
- ✓ стадія експерименту, що дозволяє учням використати отриманні способи дій у новій ситуації [10].

У ході здійснення такої діяльності в учнів формуються певні уподобання (переваги), зважаючи на які дитина виявляє успіхи на одній із стадій. Д. Колб детермінував такі переваги як стратегії. У своїй моделі вчений виділив чотири навчальні стратегії: конвергентну, дивергентну, асимілятивну, акомодативну, що відповідають вищезазначеним стадіям. Пізніше послідовники Д. Колба, учені П. Хоні (P. Honey) і А. Мамфорд (A. Mumford) схарактеризували зазначені чотири стратегії за спрощеною термінологією і назвали їх стилями: активіст, прагматик, теоретик та послідовник. Отже, можна стверджувати, що модель діяльності Д. Колба не заперечує загальноприйнятую структуру навчальної діяльності в вітчизняній психолого-педагогічній науці і доводить, що показовим критерієм системності можна вважати стиль діяльності.

Розбіжності виявляються лише щодо особистісного та діяльнісного підходу до формування стилю, які характерні для західної та вітчизняної парадигми. Західні вчені вважали, що стиль – це система операцій, до яких схиляється людина під впливом своїх індивідуальних особливостей. Українські педагоги (І. Задорожна, О. Мацько) схильні аналізувати особливості цієї діяльності, в процесі якої утворюється стиль. На нашу думку оптимальним підходом щодо формування стилю навчальної діяльності учнів є вивчення впливу особистісних характеристик учнів на способи виконання цієї діяльності.

Процес формування стилю навчальної діяльності має за дидактичну мету розкриття індивідуальності учнів та повноцінний розвиток особистості, які мають стати їхньою власною внутрішньою потребою. Тому, першою і найважливішою умовою формування навчального стилю учнів є врахування індивідуальних можливостей та здібностей учнів і здійснення диференційованого підходу.

Впровадження диференціації навчання передбачає наявність у дітей одного класу різного рівня когнітивного розвитку. Диференціація дозволяє

умовно поділити учнів на групи щодо індивідуальних особливостей, часто розподіл за групами здійснюється на основі загальної успішності [9, с.63]. На нашу думку, раціонально впроваджувати диференційований підхід на основі домінуючого стилю.

У класичному розумінні індивідуальний підхід має враховувати переваги кожного учня. Як засвідчив аналіз індивідуальних особливостей старшокласників, вони є досить типовими (притаманність стилю діяльності не одному, а кільком учням, що мають однакові типові особливості). Важливим для нашого дослідження виявилися праці А. Кірсанова, який також наголошує, що в межах індивідуального підходу в навчанні можна обмежитися врахуванням особливостей групи учнів, які характеризуються спільним комплексом якостей [4, с.138].

У процесі індивідуалізації раціональною є організація групової форми навчання. Ми спираємося на дослідження О. Ярової, яка визначає групову діяльність як «сукупну діяльність у групах малочисельного складу, що створюються і діють у межах одного класу тривалий час» [12, с. 92]. Учена наголошує на необхідності запровадження деяких змін у ході організації навчальної діяльності, а саме:

1) здійснити типологізацію групування учнів за статичними критеріями; ми вважаємо, що такими критеріями можуть бути стійкі психофізіологічні особливості стилю навчальної діяльності учнів – теоретики, прагматики, рефлексори, активісти;

2) запровадити різні форми організації групової роботи: фронтально-групову, індивідуально-групову, парно-групову, індивідуально-парно-групову, індивідуально-фронтально-групову, індивідуальну в складі групи, колективно-групову.

В. Мерлін наголошує, що стиль у межах опису людської діяльності з погляду характеристики способу її здійснення є сукупністю компонентів такої діяльності. Доведено, що компонентами навчальної діяльності є загальнонавчальні вміння. Згідно з цим, провідною дидактичною умовою становлення стилю навчальної діяльності виступає поопераційно-системне формування загальнонавчальних умінь, яке передбачає діалектичну єдність послідовної відпрацьованості окремих умінь і їх постійне введення до загальної системи вмінь, перенесення їх у нові умови навчальних завдань [5, с. 14].

Щодо діяльнісного компоненту, стиль навчання має формуватися поетапно: кумуляція – констатація – мотивація – усвідомлення суті умінь – використання в стандартних та творчих умовах – перенесення [5;7].

Етап кумуляції спрямований на набуття досвіду використання загальнонавчальних умінь, який є характерним для учнів початкових та середніх класів. Учні старшої школи удосконалюють набуті вміння на

більш високому теоретичному рівні. Педагоги (З. Калмикова, В. Паламарчук, І. Якиманська та ін.) переконані, що в старших класах пріоритетним є саме теоретичний спосіб здійснення навчальної діяльності.

Етап констатації передбачає визначення рівня сформованості вмінь. В. Паламарчук наголошує, що серед розумових умінь слід виокремлювати тактичні та стратегічні. В шкільній практиці доцільно спочатку формувати тактичні способи, до яких належать прийоми порівняння, узагальнення, конкретизації, систематизації, аналізу, синтезу тощо. Метод моделювання, який є центром проблемного навчання в старших класах, – це стратегічний спосіб формування розумових умінь учнів, а також відповідає вищому рівню сформованості розумових дій та операцій.

В. Мерлін однією з умов формування індивідуального стилю розглядає позитивне ставлення до діяльності. Етап мотивації – це створення сприятливих умов для виникнення позитивних емоцій у процесі застосування загальнонавчальних умінь. Інтерес до навчання, який не ґрунтується на міцних уміннях і навичках, швидко зникає, однак, виконання навчальних завдань, покладаючись на володіння вмінням, підвищує рівень пізнавальної активності учнів, а також підсилює інтерес до знань [6, с. 11]. У межах дослідження процесу формування стилю навчальної діяльності сильна, стійка мотивація сприяє обмеженню негативних проявів індивідуальних особливостей учнів.

Етап усвідомлення суті вміння ґрунтується на раціональному використанні прийомів, що входять до складу загальнонавчального вміння. З цією метою педагоги (С. Лазаревський, В. Паламарчук) рекомендують створювати правила-орієнтири.

Наступним етапом є застосування загальнонавчальних умінь у стандартних та творчих умовах, на якому відбувається відпрацювання певного вміння, перехід від репродуктивної діяльності до продуктивної та творчої. В. Паламарчук сформулювала три рівні володіння загальнонавчальними вміннями:

- ✓ перший рівень (репродуктивний) – учні знають суть і структуру вміння, відтворюють та застосовують його під керівництвом учителя;
- ✓ другий рівень (продуктивний) – учні частково знають суть і структуру вміння, не завжди правильно і свідомо застосовують його;
- ✓ третій рівень (творчий) – учні успішно орієнтуються в структурі вміння, правильно та свідомо застосовують його [8].

Відповідно до цих рівнів відбувається впровадження тренувальних вправ (репродуктивні, продуктивні, творчі).

Останній етап зорієнтований на перенесення набутих умінь на інші теми і предмети (молодші та середні класи), на інші сфери діяльності

(старші класи). На цьому етапі доцільно застосовувати узагальнюючі вправи (ігри різних типів, уроки звіти тощо) [7, с. 18-19].

Така поетапна система формування має дидактичний характер і сприяє формуванню загальнонавчальних умінь, які є компонентами стилю навчальної діяльності учнів.

**Висновки.** Зважаючи на викладене вище, можна зробити висновки, що навчальний стиль учнів – це система способів здійснення навчальної діяльності, що обумовлена індивідуальними особливостями суб'єктів цієї діяльності. Універсальними способами в ході навчання виступають загальнонавчальні вміння. Тому провідною умовою формування стилю навчальної діяльності є поопераційно-системне формування загальнонавчальних умінь. Значний вплив на процес становлення стилю навчальної діяльності мають індивідуальні особливості учнів. Важливою дидактичною умовою формування навчального стилю учнів є врахування індивідуальних можливостей та здібностей у процесі впровадження диференційованого підходу.

На нашу думку, перспективною може бути експериментальна перевірка зазначених умов у ході навчання у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах.

### Література

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299с.
2. Вороніна Л.П. Дидактичні принципи формування загальнонавчальних умінь учнів / Л.П. Вороніна // Педагогіка : Республіканський науково-методичний збірник. – 1990. – випуск 29. – 152 с.
3. Долгополова И.В. Стиль деятельности учителя младших классов и его связь с особенностями деятельности и индивидуальности учащихся. : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01. / И. В. Долгополова. – Пермь, 2004.– 191с.
4. Кирсанов А.А. Индивидуальная учебная деятельность как педагогическая проблема / А.А. Кирсанов. – Казань : КГИ, 1982. – 224с.
5. Лазаревський С.В. Методика формування у школярів загальнонавчальних умінь / С.В. Лазаревський // Педагогіка : Республіканський науково-методичний збірник. – 1986 – Випуск 26. – 152 с.
6. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А.К. Маркова – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
7. Паламарчук В.Ф. Глобус інтелектус (методологія, програма, методика формування глобального інтелекту) : посібник для вчителів / В.Ф. Паламарчук. – К., 1999. – 56с.
8. Паламарчук В. Ф. Техне інтелектус (технологія інтелектуальної діяльності учнів) / В.Ф. Паламарчук. – Суми : ВВП «Мрія-1» ЛТД., 1992. – 92с.
9. Райский Б.Ф. Руководство самообразованием школьников : из опыта работы / Б.Ф. Райский, М.Н. Скаткин. – М. : Просвещение, 1983. – 143с.
10. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.

11. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / под. ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1989. – 560с.
12. Ярошенко О.Г. Проблемы групповой навчальної діяльності школярів: дидактико-методологічний аспект / О.Г. Ярошенко. – К. : Станіца, 1990. – 245с.

**Бурчак С.**

*доцент кафедри математики і методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка*

**УДК 371.314.6**

### **СТРУКТУРНА СХЕМА ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ НЕРІВНОСТЕЙ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ**

*В статті запропоновано шляхи удосконалення методики навчання лінії нерівностей у середній школі. Висвітлено структурну схему організації навчальної діяльності учнів у процесі навчання нерівностей з детальною характеристикою всіх її компонентів та вказано і схарактеризовано методичну підтримку уроків математики.*

**Ключові слова.** Шкільний курс математики, лінія нерівностей, структурна схема, робочий зошит, практикум з розв'язування задач.

**Бурчак С.**

*доцент кафедри математики и методики преподавания Глуховского национального педагогического университета им. А. Довженко*

### **СТРУКТУРНАЯ СХЕМА ПРОЦЕССА ИЗУЧЕНИЯ НЕРАВЕНСТВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

*В статье предложены пути усовершенствования методики изучения линии неравенств в средней школе. Отражена структурная схема организации учебной деятельности учеников в процессе изучения неравенств с детальной характеристикой всех ее компонентов, указано и охарактеризовано методическую поддержку уроков математики.*

**Ключевые слова.** Школьный курс математики, линия неравенств, структурная схема, рабочая тетрадь, практикум по решению задач.

**Burchak S.**

*associate Professor, Department of mathematics and methods of teaching  
Glukhov national pedagogical University. A. Dovzhenko*

### **IS FLOW DIAGRAM OF PROCESS OF STUDIES OF INEQUALITIES AT MIDDLE SCHOOL**

*The theme of «Inequality» occupies an important place in a course algebra. It is rich on maintenance, after methods and making decision inequalities, after possibility of its application at the study of row of other themes of school course of algebra. In the article the ways of improvement of method of studies of line of inequalities are offered at middle school. The flow diagram of organization of educational activity of students is reflected in the*



*process of studies of inequalities with the detailed description of its all of the tools. It is in addition, indicated and skharakterizovano methodical support of lessons of mathematics, control works, special working notebook, which is used as methodical support of practical work from untiing of tasks which are a necessity for introduction of flow diagram of studies of inequalities in the school course of mathematics.*

**Keywords.** *A school course of mathematics, line of inequalities, flow diagram, working notebook, practical work, is from untiing of tasks.*

**Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями.** Тема «Нерівності» займає важливе місце в курсі алгебри. Вона багата за змістом, за способами та прийомами розв'язання нерівностей, за можливістю її застосування при вивченні ряду інших тем шкільного курсу алгебри. Це пояснюється тим, що рівняння і нерівності широко використовуються в різних розділах математики, у розв'язанні важливих прикладних задач.

Змістова лінія «Нерівності» покликана розвивати в учнів логічне мислення, вміння аналізувати, порівнювати як сталі так і змінні величини, визначати характер зміни величини, тому традиційно нерівності широко представлені в завданнях державної підсумкової атестації та завданнях незалежного зовнішнього оцінювання з математики.

Вивчення нерівностей є складовою частиною процесу навчання алгебри (7-9 класи) та алгебри і початків аналізу (10-11 класи) і знайшла широке відображення в дослідженнях педагогів, психологів, методистів. Основною проблемою вивчення всієї лінії нерівностей є те, що частина матеріалу вивчається в основній школі, який в старшій майже не повторюється. Але при складанні ЗНО учні повинні розв'язувати задачі по всьому курсу математики середньої школи.

Актуальність проблеми зумовлена: важливістю формування в учнів математичної культури, як невід'ємної складової загальнолюдської освіченості; необхідністю удосконалення методики навчання нерівностей в старшій школі з огляду питань систематизації та узагальнення набутих в основній школі знань і вмінь, можливістю реалізації внутрішньо предметних та міжпредметних зв'язків.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин.** Проблема методики навчання нерівностей далеко не нова. Аналіз дисертаційних робіт, присвячених методиці вивчення теми «Нерівності» в основній школі, показав, що в даний момент є ряд досліджень, які розкривають її різні аспекти, при цьому велика роль відводилася вправам.

Дослідження М.В. Паюл, І.М. Степура присвячені питанням взаємозв'язку понять нерівності, рівняння і функції; М.П. Комова, Г.Н. Солтан - доведенням і розв'язуванню нерівностей на геометричному

матеріалі; Є.Ф. Недошівкіна - внутрішньопредметних зв'язків у процесі навчання рівнянь і нерівностей в курсі математики 4-8-х класів; Н.Б. Мельникової, Д.Д. Рибдалової - прикладним аспектам навчання нерівностей в середній школі. Можна констатувати той факт, що окремі питання методики навчання нерівностей та розв'язання конкретних нерівностей в шкільному курсі математики висвітлені досить повно.

Незважаючи на значний позитивний досвід у методиці викладання теми «Нерівності», як показує аналіз результатів тестів, контрольних, випускних, вступних екзаменаційних робіт, учні середньої школи недостатньо повно володіють знаннями і вміннями розв'язувати нерівності, допускаючи при цьому ряд помилок. На нашу думку, частково розв'язати цю проблему допоможе деяке удосконалення процесу організації навчальної діяльності учнів з питань вивчення нерівностей шляхом впровадження структурної схеми та її методичного забезпечення в шкільний курс математики.

**Формулювання мети статті.** З'ясувати роль і місце лінії нерівностей у основній та старшій школі, удосконалити процес організації навчальної діяльності учнів з питань вивчення даної теми.

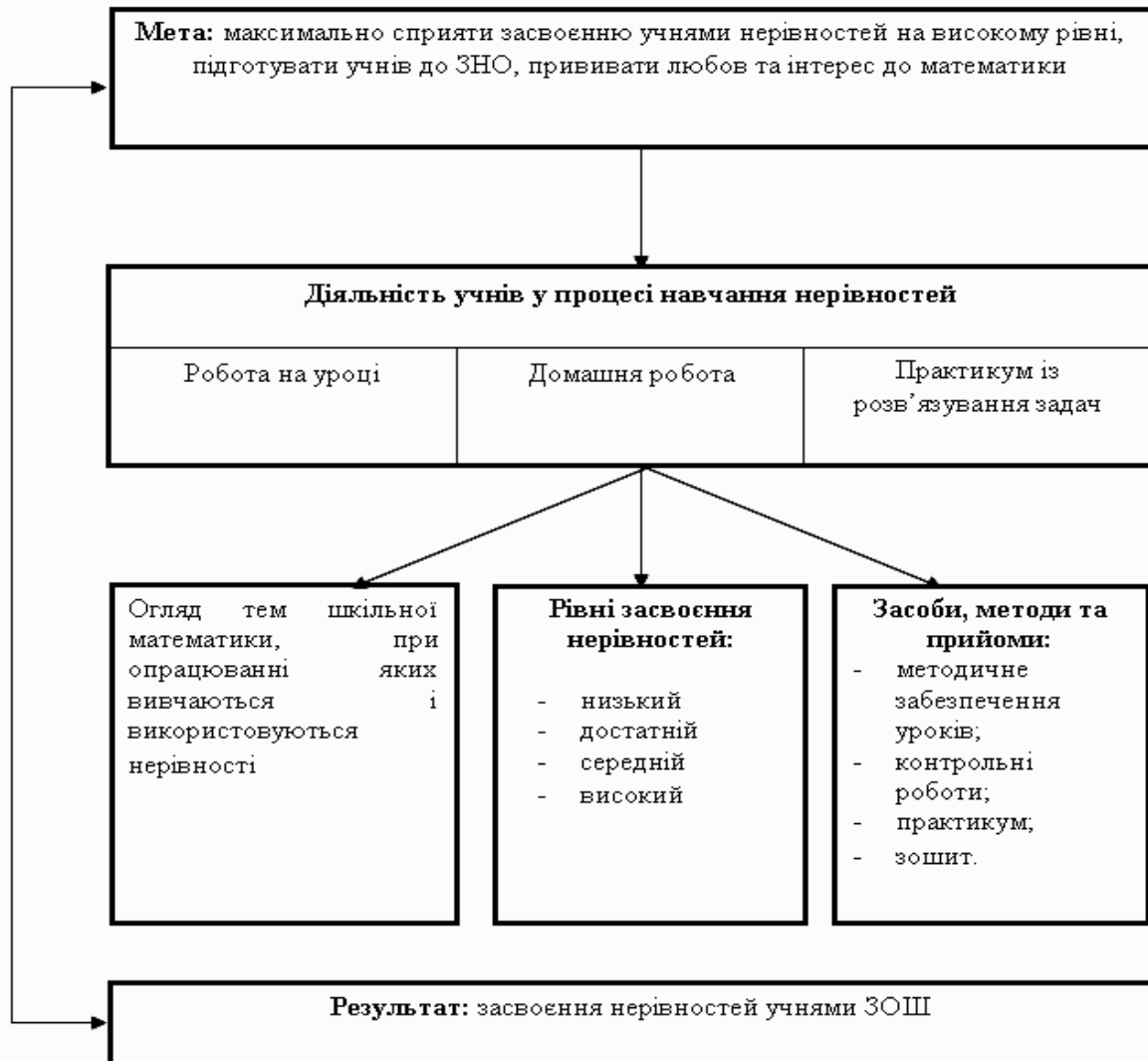
**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів.** Як удосконалення методики навчання нерівностей у процесі навчання математики пропонуємо структурну схему та її методичне забезпечення (див. рис. 1).

Метою впровадження у шкільне життя даної схеми є: максимально сприяти засвоєнню учнями нерівностей на високому рівні, підготувати учнів до ЗНО, прививати любов та інтерес до математики.

Запропонована схема повністю охоплює процес навчання нерівностей у шкільному курсі математики: робота учнів на уроці, домашня робота учнів, позакласні заняття. Для реалізації всіх трьох гілок розроблено методичне забезпечення (методичне забезпечення уроків математики, контрольні роботи, спеціальний робочий зошит, який використовуємо як методичну підтримку практикуму з розв'язування задач).

Для більш досконалого узагальнення та поглиблення лінії нерівностей методичною схемою передбачено проведення практикуму, який відповідатиме даній тематиці. Даний курс спирається на базові знання учнів, тому, наприклад, рівняння та їх типи не розглядаються на заняттях практикуму, а наведений виключно теоретичний матеріал, що потрібен для розв'язування того чи іншого типу нерівностей. Оскільки однією з основних цілей є підготовка учнів до ЗНО практикум передбачає повторення всіх типів нерівностей, які передбачені навчальною програмою, а також подано велику кількість завдань типових до завдань зовнішнього незалежного оцінювання [4]. Крім того, даний курс

передбачає розширення лінії нерівностей. Наприклад, пропонується вивчення нерівностей з параметром [3].



**Рис.1. Структурна схема організації навчальної діяльності учнів у процесі навчання нерівностей**

Робочі зошити давно відомі вчителям і учням. Ці посібники періодично розроблялися по окремих навчальних предметах, епізодично використовувалися на заняттях. Їхні переваги незаперечні: системний підбір завдань, рівень складності яких поступово зростає; економія часу учня за рахунок виконання завдань безпосередньо на сторінках посібника, тобто на друкованій основі, і, як наслідок, можливість розв'язання більшого числа завдань. Тут немає механічного поєднання підручника і звичайного шкільного зошита. Такі зошити не тільки інформативні, вони організують самостійну роботу учня. Пропонуючи виконати ті або інші завдання на розлінійованому просторі, вони вимагають від учня особливої відповідальності за те, щоб написане слово було адекватне по значимості друкованому.

Робочий зошит повинний відповідати таким вимогам: бути зрозумілим, доступним і цікавим кожному учневі, містити диференційовані завдання, розраховані на тих учнів, яким складніше дається сприймання і засвоєння матеріалу; має вміщувати короткий довідник по теорії, збірником задач і вправ, а також приклади з розв'язанням типових завдань [1]. Для вивчення нерівностей пропонуємо використовувати різні форми організації навчальної діяльності учнів.

У розрізі занять практикуму, передбаченого структурною схемою організації навчального процесу вивчення лінії нерівностей, передбачено індивідуальну роботу учнів. Завдання, запропоновані в цій формі роботи максимально наближені за структурою до завдань зовнішнього незалежного оцінювання [2]. Така форма передбачає виконання кожним учнем свого варіанту завдання у відведений проміжок часу. Таким чином, на першому занятті практикуму кожен учень класу отримує свій індивідуальний варіант завдання (всі варіанти містять типові за складністю, відносно один одного завдання) і на останньому занятті практикуму учень здає для перевірки свою виконану роботу.

Індивідуальна форма роботи реалізується при самотійному опрацюванні теоретичного матеріалу про властивості рівносильних нерівностей з однією змінною і при самотійному розв'язуванні вправ. У цьому випадку відбувається закріплення загальної навчальної дії – читання навчального матеріалу, виділення головної думки, встановлення зв'язку з раніше вивченим матеріалом. Дана форма роботи реалізується при запропонованій схемі організації навчальної діяльності учнів у процесі навчання нерівностей під час виконання учнями індивідуальних робіт, запланованих у розрізі практикуму.

Групова форма досить ефективна, оскільки вона виховує потребу в спілкуванні і взаємодопомозі; формує уміння аргументувати свої дії, що сприяє осмисленню і міцному засвоєнню навчального матеріалу. Однією з різновидностей групової форми є робота учнів парами. Такий вид навчальної діяльності, згідно запропонованої схеми, використовується під час роботи учнів на уроках, а також на заняттях практикуму. Наприклад, кожен учень виконує завдання партнера, а потім вони разом обговорюють розв'язання, оцінюють роботу один в одного.

Контроль знань учнів можна провести, використовуючи різні форми. Зокрема, при вивченні нерівностей можна використовувати декілька форм контролю.

Усна контрольна робота. Вона дає можливість учителеві встановити, чи сформована навчальна дія «доведення нерівності» і чи засвоєні знання властивостей числових нерівностей. Таку роботу рекомендуємо проводити на початку уроку з наступним обговоренням.

Самостійна робота учнів. Кожен учень має свій варіант роботи, перевірка може здійснюватися як учителем, так і товаришем при роботі в парах. Крім того, не буде зайвою і самоперевірка. Можливий варіант самостійної роботи для всього класу за кількома варіантами. В такій роботі використовують завдання з урахуванням обов'язкових результатів навчання. Саме контроль такого типу рекомендуємо використовувати в процесі реалізації запропонованих методичних розробок.

Перш ніж розробити методичне забезпечення запропонованої схеми, необхідно прослідкувати за розвитком лінії нерівностей у шкільному курсі математики.

Одним із завдань даної методичної схеми є підготовка учнів-випускників до зовнішнього незалежного оцінювання. Не можна залишити без уваги той факт, що ЗНО передбачено велику кількість завдань з нерівностями, саме тому ми вважаємо, що запропонований нами практикум буде корисним для узагальнення та підвищення рівня знань учнів з нерівностей, що призведе до більш успішного складання іспитів. У процесі розв'язування нерівностей слід враховувати як особливості використання загальних методів їх розв'язування, так і прийоми розв'язування нерівностей конкретних видів (перш за все найпростіших, до яких і зводиться розв'язування більш складних прикладів).

Слід зауважити, що при розв'язанні завдань ЗНО із вибором відповіді або з короткою відповіддю (тобто завдань I і II рівнів) можна використовувати як точні методи розв'язування нерівностей, так і наближені (наприклад, графічний метод), а при розв'язанні завдань III рівня (з розгорнутою відповіддю), якщо в умові завдання вимагається «розв'язати нерівність», то мається на увазі вимога «за допомогою методів точного розв'язання». Наближеними методами розв'язання можна користуватися тільки тоді, коли про це говориться в умові задачі.

**Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок з напряму.** Запропоновано структурну схему організації навчальної діяльності учнів у процесі навчання нерівностей, яка охоплює всю лінію нерівностей шкільного курсу математики. Нами розроблено методичне забезпечення даної схеми (забезпечення уроків, практикум, робочий зошит тощо), яке позитивно впливає на загальну підготовку учнів з математики і, зокрема, з питань розв'язування всіх видів нерівностей. Впровадження окресленої схеми в шкільний курс математики допомогло учням 11 класів повторити лінію нерівностей, підготуватись до складання ЗНО, розвинути логічне мислення, вміння аналізувати, порівнювати як сталі так і змінні величини тощо. Подальшої розробки вимагає методичне забезпечення інших змістових ліній шкільного курсу математики.

**Література**

1. Іванко Т.І. Систематизація методів розв'язування показникових і логарифмічних рівнянь і нерівностей / Т.І. Іванко // Математика в школах України. – 2007. – № 7 – С. 16-21.
2. Мерзляк А.Г. Алгебра і початки аналізу : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закладів : проф. рівень / А.Г. Мерзляк, Д.А. Номіровський, В.Б. Полонський, М.С. Якір. – Х. : Гімназія, 2010. – 416 с.
3. Олехнік С.М. Нестандартні методи розв'язання рівнянь і нерівностей / С.М. Олехнік, М.К. Потапов, П.І. Пасіченко. – М. : МГУ, 1991. – 192 с.
4. Шабунін М.І. Математика для вступників до вузів. Нерівності і системи нерівностей / М.І. Шабунін. – М. : Акваріум, 1997. – 326 с.

**Партола В.**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

**УДК 371.2****ПОЕТАПНА ПОБУДОВА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ  
ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ШКОЛИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ  
ЗАСВОЄННЯ УЧНЯМИ ЗМІСТУ ОСВІТИ**

*У статті проаналізовано структуру побудови навчального процесу вальдорфської школи, що складається таких основних етапів: безпосереднє спостереження явищ і детальний, різнобічний розгляд процесів навколишнього світу; спомини й словесний опис, начерк (ескіз), характеристика предметів, що вивчаються; переробка й узагальнення навчальної інформації, утворення поняття, системи понять, формулювання суджень, вивід закономірностей. Розкрито сутність поетапної структури начально-пізнавальної діяльності учнів. Доведено, що поетапна побудова навчального процесу сприяє особистісно-емоційне ставленню до предметів вивчення, якісному засвоєнню знань, розвитку інтелектуальних умінь та творчості учнів.*

**Ключові слова:** *вальдорфська школа, навчально-пізнавальна діяльність, поетапна структура навчально-пізнавальної діяльності.*

**Партола В.**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри естественно-математических дисциплин Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды*

**ПОЭТАПНОЕ ПОСТРОЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА  
ВАЛЬДОРФСКОЙ ШКОЛЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ  
УСВОЕНИЯ УЧЕНИКАМИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статті проаналізована структура побудови навчального процесу вальдорфської школи, що складається з наступних основних етапів: безпосереднє спостереження явищ і детальний, різносторонній розгляд процесів навколишнього світу; спогади і словесне описання, набросок (ескіз), характеристика вивчених предметів, обробка і узагальнення навчальної інформації, формування понять, системи понять, формулювання суджень, висновок закономірностей. Розкрито сутність поетапної структури навчально-пізнавальної діяльності учнів. Доведено, що поетапна побудова навчального процесу сприяє особистісно-емоційній прив'язаності до предмету вивчення, якості засвоєння знань, розвитку інтелектуальних умінь і творчості учнів.*

**Ключові слова:** вальдорфська школа, навчально-пізнавальна діяльність.

#### **Partola V.**

*a candidate of the pedagogical sciences, an associate professor natural and mathematical disciplines of the Kharkiv National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda*

### **PHASED CONSTRUCTION OF THE EDUCATIONAL PROCESS WALDORF SCHOOL AS AN EFFECTIVE WAY OF MASTERING THE CONTENT OF EDUCATION STUDENTS**

*The article analyzed the structure of the learning process Waldorf schools consisting of the following main stages: direct observation of phenomena and a detailed, comprehensive review processes outside world, memories and verbal description, sketch (sketch), characteristic of subjects studied, processing and compilation of educational information, formation of concepts, systems of concepts, formulating opinions, output patterns. The essence of phased structure initial-cognitive activity of students. It is proved that a phased construction of the educational process promotes personal and emotional relationship to the subjects of study, quality of learning, the development of intellectual skills and creativity of students.*

**Keywords:** *Waldorf elementary school teaching and cognitive activity.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Своєрідність сучасного періоду розвитку суспільства передбачають постійне переосмислення підходів до навчання. Навчально-виховна практика шкіл вимагає технологій, які б сприяли створенню умов для саморозвитку особистості, забезпеченню збереження дитинства, підвищення якості навчально-пізнавального процесу.

Пошук ефективних шляхів удосконалення навчально-пізнавального процесу початкової школи спонукає до педагогічного аналізу, осмислення

й творчого використання позитивного педагогічного досвіду. Особливо цінним у цій площині є обґрунтовані на теоретичному рівні і успішно реалізовані в навчально-виховній практиці вальдорфські підходи до побудови ефективного навчального процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена означена стаття.** Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що питання організації навчально-виховного процесу вальдорфської школи вивчалися в таких основних аспектах: розкриття теоретичних основ організації навчально-виховного процесу вальдорфської школи (В. Загвоздкін, О. Іонова, А. Пінський), аналіз розвитку пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки (С. Лупаренко), здоров'язбереження школярів (О. Лукашенко). Проте ця проблема висвітлена недостатньо.

**Формування цілей статті (постановка завдання).** З огляду на це метою статті є розкриття сутності поетапної побудови навчально-пізнавального процесу молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Проведений науковий пошук доводить, що здійснення навчального процесу вальдорфської школи базується на уявленнях про покроковий процес пізнання як стрижень гносеологічної теорії, розробленої Р.Штайнером [7] і розвиненої сучасними антропософськими дослідниками (О. Іонова, К. ван Хойтен та інші) [1; 2].

Так, одним із послідовників Р. Штайнера – К. ван Хойтемом – визначено такі сім кроків процесу пізнання людиною світу [1]: 1) спостереження, завдяки якому зовнішній світ спрямовується у внутрішній світ людини; 2) визначення ставлення до об'єкту спостереження; 3) засвоєння (переробка, «перетравлення») навчального матеріалу; 4) індивідуалізація як народження в людині нового (нового розуміння, нової ідеї, нового й неочікуваного погляду тощо); 5) вправи, орієнтовані на запам'ятовування й укорінення навчального матеріалу в пам'яті через його постійне, ритмічне повторювання; 6) розвиток нових здібностей і якостей як трансформація конкретних вправ у здібності; 7) творчість – можливість створювати щось нове завдяки зміцненим або новим здібностям, які з'явилися на попередніх кроках.

Виходячи з вищезазначеного, у вальдорфській школі навчально-пізнавальний процес учнів будується за етапами, які відбивають ритмічну зміну трьох фаз кожного зі самостійних процесів у пізнанні, розумінні й оволодінні змістом навчання. Кожен етап відбувається з дотриманням



фундаментального троїстого ритму, який відповідає психічній структурі особистості в єдності мислення, відчуження й волі, – чергування сприйняття, переживання і здійснення.

Основними етапами оволодіння школярами змістом навчання, що забезпечує не пасивне засвоєння знань і вмінь, а співучасть у процесі «народження» знань і способів розумової діяльності, є такі:

1) безпосереднє спостереження явищ і детальний, різнобічний розгляд процесів навколишнього світу, завдяки чому учень набуває особистісно-емоційне ставлення до предметів вивчення.

Спостереження і сприймання навчального матеріалу відбувається за можливістю всіма органами відчуттів.

У цьому контексті слід підкреслити, що на відміну від традиційного й звичного виділення п'яти видів відчуттів Р.Штайнер виділяє 12 секторів їх діяльності, групуючи за сферами сприйняття на три групи по чотири кожна, а саме [2, с.134-136]: нижчі, пов'язані з волею (дотик, відчуття життя, відчуття власного руху, відчуття рівноваги); середні, пов'язані з переживанням і почуттями (нюх, смак, зір, відчуття тепла); вищі, пов'язані з мисленням і пізнанням (слух, відчуття слова, відчуття думки, відчуття «Я»).

Так, при введенні чисел (математика) для отримання учнем безпосередніх уражень, на основі яких формуються математичні уявлення, власно числа дитина сприймає всім своїм єством. Числа поглиблено переживаються через відчуття руху й рівноваги, сприймаються за допомогою зору, слуху, нюху, дотику, тепла та ін. [3]:

*Відчуття слуху: Здійснюються удари паличкою по різних предметах. Потрібно визначити кількість ударів.*

*Або: лунають декілька ударів різних музикальних тонів. Скільки було різних тонів.*

*Відчуття дотику: Дитина стоїть перед класом і її злегка поплескують по голові, спині або колінках.*

*Або: дитина дивиться у бік, а вчитель затискає їй декілька пальців.*

*Або: дитині зав'язують очі, а вона повинна порахувати ногами камінці.*

*Відчуття дотику*

*і тепла: Дитині зав'язують очі. Невідома їй (невелика) кількість дітей ходить коло неї і потискає руку. Треба визначити кількість дітей.*

*Відчуття смаку*

*і запаху: Дитині зав'язують очі і пропонують скуштувати різні зразки пряної їжі (хліб, сир, лимон та ін.). Вона повинна визначити кількість різних смаків їжі.*

*Відчуття зору: Упродовж нетривалого часу показати декілька пальців.*

*Або: ставиться завдання визначити кількість різних кольорів.*

2) спомини й словесний опис, начерк (ескіз), характеристика предметів, що вивчаються;

3) переробка й узагальнення навчальної інформації, утворення поняття, системи понять, формулювання суджень, вивід закономірностей, що вимагає вмінь відділяти важливе від неважливого, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами й фактами та ін.

Слід зазначити, що третій етап у більшості випадків не настає в рамках одного уроку. Між другим і третім етапами, як правило, є перерва – фаза, яка включає в себе ніч, протягом якої можна дистанціюватись від сприйнятого навчального матеріалу шляхом «проходження знань через сон», або забування. Саме тому тільки наступного дня учень підводиться до висновків, тобто відбувається завершальний крок у процесі пізнання.

Зазначимо, що в організації процесу засвоєння навчального матеріалу вальдорфська педагогіка досить уважно ставиться до такого процесу, як забування.

За Р.Штайнером, «забування – це просто засипання, але в іншій [підсвідомій] сфері, а згадування – це пробудження в іншій [свідомій]сфері... Припустимо, ви дещо вивчаєте. Це входить у вашу бадьору свідомість. Потім ви приступаєте до інших занять. Інше викликає у вас інтерес, займає вашу увагу. Що ж відбувається з тим, що ви вивчали, чим ви займалися до цього? Воно занурюється в сон, а коли ви згадуєте про нього знов, воно пробуджується» [6, с.94].

Досить відомим є той факт, що під час сну свідомість не гасить повністю те, чим переймається людина, а навпаки – перетворює, часто прояснює пережите (відповідно до української приказки: «Ранок покаже, або завтра буде видніше»).

Займаючись будь-якою діяльністю, людина розуміє: якщо почати свідомо управляти кожним рухом руки, то ніколи не зможеш спритно виконати роботу. Теж саме в навчанні: щоб навчитися, наприклад, швидко й грамотно писати, необхідно забути те, що колись запам'ятовував абетку по букві. Таким чином, справжнє забування відіграє таку ж значну роль, як і здатність викликати або відтворити в пам'яті будь-яке знання або подію.

Вальдорфська педагогіка, враховуючи такі полярності, як запам'ятовування й забування, неспанья й сон, забезпечує процес пізнання з опорою не лише на довільне засвоєння знань, але й на підсвідому (недовільну) сферу засвоєння інформації. А саме у глибинних сферах людської душі задатки перетворюються на здібності [4]. Очевидно, що це

сприяє міцному й творчому засвоєнню школярами навчально-інтелектуальних умінь.

Таким чином при такій побудові навчального процесу учню вдається оволодіти також таким методом навчання, що не дозволяє заучувати готові теорії, а навчає і тим самим припускає основою пізнання власний досвід.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, навчально-пізнавальний процес вальдорфської школи відбувається за такими етапами: безпосереднє спостереження явищ і детальний, різнобічний розгляд процесів навколишнього світу; спомини й словесний опис, начерк (ескіз), характеристика предметів, що вивчаються; переробка й узагальнення навчальної інформації, утворення поняття, системи понять, формулювання суджень, вивід закономірностей. Це дозволяє свідомо залучати дитячі переживання й почуття, активну практичну діяльність учнів у навчально-пізнавальний процес, що сприяє особистісно-емоційне ставленню до предметів вивчення, розвитку уваги та спостережливості, інтелектуальних умінь та творчості учнів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх основних аспектів проблеми. Додаткового наукового пошуку потребує вивчення інших аспектів питань організації навчально-пізнавального процесу вальдорфської школи.

### Література

1. Ван Хойтен К. Пробуждение воли: Принципы и процессы в обучении взрослых / [перевод с англ. А. Мальцева, А. Мартыненко] – К. : НАИРИ, 2005. – 184 с.
2. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методические аспекты. – Х.: «Бизнес-Информ», 1997. – 300с.
3. Ионова Е. Н. Уроки математики в начальной вальдорфской школе : [метод пособие] / Е. Н. Ионова, А. Л.Топтыгин. – Харьков : ЦАИ, 1997. – Вып 2. - 48 с.
4. Краних Э.М. Антропологические основы вальдорфской педагогики / Э.М Краних : [пер. с нем. Е. Клюхова; под общей ред. В.Загвоздкина]. – К. : Генеза, 2008. – 276 с.
5. Учебные программы вальдорфских школ / под ред. В.К. Загвоздкина. М.: Народное образование, 2005. – 528с.
6. Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики / Р. Штайнер : [пер. с нем. М. Случ]. – М. : Парсифаль, 1996. – 129 с.
7. Штайнер Р. Философия свободы. Основные черты одного современного мировоззрения / Р.Штайнер: [пер. с нем. Б.П.Григорова]. – Ереван : Ной, 1993. – 224 с.

*Ткачов А.*

*доцент кафедри теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*

**УДК 37.013.42**

### **ФАКТОРИ І ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ**

*У статті схарактеризовано суть поняття «обдарованість» у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі, розкрито основні складові та критерії обдарованості, висвітлено особливості розвитку обдарованості старшокласників, узагальнено фактори, врахування яких забезпечує її розвиток і збереження у старшокласників у процесі навчання.*

*Ключові слова:* обдарованість, критерії обдарованості, фактори розвитку обдарованості.

*Ткачев А.*

*доцент кафедри теорії та методики професійного образования  
Харьковского национального педагогического университета имени  
Г.С. Сковороды*

### **ФАКТОРЫ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

*В статье охарактеризована сущность понятия «одаренность» в отечественной и зарубежной литературе, раскрыты основные составляющие и критерии одаренности, освещены особенности развития одаренности старшеклассников, обобщены факторы, обеспечивающие ее развитие и сохранение у старшеклассников в прочесе обучения.*

*Ключевые слова:* одаренность, критерии одаренности, факторы развития одаренности.

*Tkachov A.*

*assistant professor of the department of the theory and methodics of  
professional education of G.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical  
University*

### **FACTORS AND PARTICULARITIES OF TALENT'S DEVELOPMENT OF SENIORS WITHIN EDUCATION**

*The article deals with such aspects of talent's development of seniors as definitions in domestic and foreign literature, forming components and criterions, particularities of talent's development of seniors and factors of talent's development of seniors within education.*

*Key words:* talent, criterions of talent, factors of talent's development.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Сучасний соціокультурний простір характеризується прискореним темпом науково-технічного розвитку та швидкими змінами у всіх сферах людської

діяльності. У таких умовах суспільство потребує нестандартно мислячої та творчої людини, яка здатна знаходити нетипові рішення певних проблем, що постають у науковій, суспільній або виробничій сфері життєдіяльності. У зв'язку з цим виявлення обдарованості у старшокласників та її розвиток є однією із найактуальніших проблем педагогіки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зазначена проблема вже знайшла своє висвітлення в дослідженнях багатьох авторів, зокрема достатньо уваги присвячено розкриттю індивідуальних відмінностей обдарованих дітей (Б. Ананьєв, Б. Теплов, С. Рубінштейн та інші), аналізу різних сфер і видів обдарованості (С. Гончаренко, Ю. Гільбух, М. Гнатко та інші), формуванню творчого та інтелектуального потенціалу особистості (В. Дружинін, О. Кульчицька, О. Матюшкін та інші), розвитку обдарованості особистості з урахуванням її вікових особливостей (В. Давидов, О. Кульчицька, Н. Лейтес та інші).

Водночас слід відзначити, що в нових соціально-економічних і освітніх умовах сьогодення постає необхідність у подальшому розв'язанні проблеми обдарованості особистості, що потребує передусім з'ясування дефініції поняття «обдарованість», її складових та факторів, що впливають на її розвиток.

**Метою статті** є висвітлення суті поняття «обдарованість», з'ясування її основних складових, а також узагальнення факторів і особливостей її розвитку у старшокласників у процесі навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз наукової літератури засвідчив наявність різнисть трактувань поняття «обдарованість».

Так, наприклад, в Оксфордському словнику з психології зазначено, що обдарованість розуміється як «винятково розумові здібності або таланти».

Більш докладну конкретизацію поняття обдарованості здійснив Б. Теплов, який розкрив його за допомогою таких властивостей людини:

- індивідуально-психологічні, що відрізняють одну людину від іншої;
- індивідуальні психологічні, що зумовлюють успішне виконання будь-якої діяльності;
- здатності до швидкого та успішного набуття особистістю нових знань, вмінь та навичок [5].

Аналогічної позиції у визначенні обдарованості дотримується О. Туриніна. Вона трактує її як природно високий рівень розвитку здібностей людини, від яких залежить можливість досягнення успіху при виконанні тієї чи іншої діяльності [6].

У свою чергу, Дж. Рензулі визначає обдарованість через інтеграцію таких складових, як:

- наявність високого рівню розвитку загальних інтелектуальних здібностей (вербальні, просторові, цифрові);
- гнучкість та оригінальність мислення, сприйнятливність до нових уявлень та знань;
- високий рівень мотивації при виконанні поставлених задач.

Зі свого боку Р. Стернберг вважає обдарованість особистісною рисою людини, що виявляється у високому рівні її розвиненості, який визначається за такими критеріями:

- переваги – максимально високі показники того або іншого тесту в порівнянні з іншими випробуваними;
- рідкості – наявність високого рівню виконання діяльності в нетипових умовах;
- продуктивності – здатність використовувати теоретичні знання й уміння на практиці та отримувати при цьому високі результати;
- демонстративності – неодноразове підтвердження високих результатів діяльності в інших (альтернативних) ситуаціях;
- цінності – наявність високої оцінки досягнутого результату в конкретному соціокультурному контексті [2, с. 12].

Отже, можна підсумувати, що у всіх наявних дефініціях за своєю суттю поняття «обдарованість» відбиває високий рівень інтелектуального розвитку особистості, який забезпечується впливом певних факторів. При цьому обдарованість нерідко пов'язується з природними задатками людини.

Так, наприклад, за переконанням О. Нечаєвої, обдарованість є природним надбанням кожної людини, тому розв'язання проблеми її розвитку полягає в тому, щоб «зберегти ті якості, якими вона була наділена від народження й які допомагали їй у дошкільному дитинстві оволодівати новою інформацією та розкривати безліч секретів навколишнього середовища».

На думку О. Нечаєвої, для збереження і розвитку обдарованості учня важливе значення має характер його спілкування з оточуючими людьми, який може при цьому впливати по-різному. В одному випадку він спонукає школярів, які схильні відстоювати і доводити справедливість своєї позиції, піддавати сумніву висловлювання інших, надавати перевагу спілкуванню з більш емоційно зрілими й самодостатніми людьми, що позитивно впливає на збереження і розвиток обдарованості особистості. В іншому випадку в учнів, які мають високий інтелектуальний потенціал, у разі несприятливого для них характеру спілкування може знижуватися мотивація щодо реалізації власних здібностей.

Однак в обох випадках, за переконанням О. Нечаєвої, значну роль відіграє самооцінка школяра, яка може негативно впливати на його самопочуття. Зокрема, високий рівень самооцінки стимулює посилення вимог особистості до себе, своїх здібностей та до інших, що нерідко спричиняє в обдарованих учнях сильні руйнівні переживання, зменшення впевненості у власних силах, конфлікти із оточуючими та прояви захисної агресії. У свою чергу, низька самооцінка зменшує рівень мотивації школяра щодо самореалізації та сприяє обмеженню його соціальної активності.

Наступним фактором, який, на думку О. Нечаєвої, заважає повній реалізації потенціалу обдарованої молоді, є переважна орієнтованість шкільного навчання на розвиток словесно-логічного мислення, в той час, як кількість вправ, що потребують використання наочності, у середній та старшій школі зменшується. Це зумовлено тим, що в підлітковому віці образне мислення втрачає актуальність, а на перший план постає словесно-логічний тип мислення. Проте застосування саме «наочних» вправ у поєднанні із словесно-логічним мисленням забезпечує здатність учня зберігати «природну» обдарованість і вдосконалювати досвід «образності».

Звідси, за переконанням О. Нечаєвої, під час здійснення навчально-виховного процесу необхідно приділяти увагу не тільки розвитку словесно-логічного мислення, а й використовувати його образний тип. Останній доцільно використовувати для виконання вправ, що передбачають неоднозначність рішення, а логічний тип мислення – у випадках, коли запропоноване завдання має єдине вірне рішення [3].

Зі свого боку А. Доровський, також дотримуючись «природної» обдарованості, вважає, що для ефективного її збереження і розвитку слід керуватися наступними принципами:

- прискореність, кодифікованість та ускладненість матеріалу в порівнянні з традиційною освітньою програмою;
- якісна перевага (нестандартні форми і методи навчання, широке використання ситуацій успіху, залучення до рішення завдань-винаходів) перед традиційним навчально-виховним процесом;
- сприяння розвитку абстрактного типу мислення [5].

Погоджуючись із вищезазначеним, Л. Попова наголошує на необхідності узгодження освітньої програми із загальними особливостями обдарованих дітей, а саме врахувати здатність до швидкого засвоєння нових знань та вмінь, зосередженість та поглиблений характер вивчення проблем, які викликають зацікавленість в обдарованого школяра, актуалізують його здатність до виявлення й аналізу цікавих фактів.

Особливу увагу, на думку Л. Попової, слід звернути на той факт, що обдаровані учні нерідко відчують психологічний дискомфорт внаслідок

несхожості зі своїми однолітками, тому процес розвитку обдарованості дитини повинен бути керованим і відрізнятися за змістом, організацією й оцінюванням результатів у порівнянні із загальноприйнятими вимогами до навчально-виховного процесу. За переконанням дослідниці, це можна досягти шляхом інтеграції міждисциплінарного підходу у вивчення необхідного матеріалу та широким застосуванням різних видів самостійної навчальної роботи [4].

Крім того, до уваги також слід брати вікові психологічні особливості учнів. Зокрема, старший шкільний вік, як відзначав Е. Еріксон, характеризується постійним прагненням особистості до власної ідентичності та її збереженню, під час якої вона переживає психосоціальну кризу. Внаслідок цього центральною проблемою для старшокласника стає пошук свого місця в житті та вироблення статусів. Тому Е. Еріксон пропонує педагогам звертати особливу увагу на виявлення та вдосконалення здібностей старшокласників [7].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, можна зробити загальний висновок про те, що для ефективного збереження і розвитку обдарованих учнів старшого шкільного віку необхідно врахувати такі фактори, як: доцільність виходу за межі традиційного навчально-виховного процесу, уникнення ситуацій поглиблення психологічного дискомфорту щодо власної несхожості на необдарованих оточуючих, створення умов (фасилітативний характер спілкування, заохочення нестандартних рішень, різноманітність вправ із застосуванням образного і логічного типу мислення), які б сприяли гармонійному та багатосторонньому розвитку здібностей обдарованої особистості.

### *Література*

1. Доровской А.И. Дидактические основы развития одаренности учащихся / А.И. Доровской. – М. : Рос. пед. агентство, 1998. – 209 с.
2. Киричук В. Проектування педагогічних умов для розвитку обдарованої дитини : теоретико-практичний аспект / В. Киричук. – К. : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2011. – 128 с.
3. Нечаєва О. Умови розвитку потенційно обдарованих школярів / О. Нечаєва // Навчання і виховання обдарованої дитини : теорія та практика : зб. наук. пр. – К. : Інститут обдарованої дитини АПН України, 2009. – Вип. 2. – 276 с.
4. Попова Л.В. Психология одаренности. Дифференциация работы с одаренными. / Л.В.Попова // Одаренные школьники : особенности развития и содействие самореализации. –М. : МИОО, 2006. – Вып. 4. – 120 с.
5. Теплов Б. Способность и одаренность / Б. Теплов // Избранные труды : в 3-х томах. Т. 1. – М. : Педагогика , 1985. – 328 с.
6. Туриніна О. Психологія творчості / О. Туриніна. – К. : МАУП, 2007. – 160 с.
7. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Пер. с англ. ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996. – С. 24-25.



**ПСИХОЛОГІЯ***Лунаренко С.*

*кандидат педагогічних наук, докторант кафедри загальної педагогіки  
Харківського національного педагогічного університету імені  
Г.С.Сковороди*

**УДК 37.032****НАПРЯМИ ВИВЧЕННЯ ДИТИНИ Й ДИТИНСТВА У  
ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ Л. ВИГОТСЬКОГО**

*Стаття розкриває напрями вивчення дитини й дитинства у психологічних дослідженнях Л. Виготського, а саме: дослідження періодизації дитячого розвитку та особливостей формування дітей різних вікових груп; теорія про дві взаємопов'язані зони розвитку дитини (зону актуального і зону найближчого розвитку); дослідження впливу культури на формування особистості; дослідження історії дитинства.*

*Ключові слова: дитина, дитинство, психічний розвиток, зона актуального розвитку, зона найближчого розвитку, культура.*

*Лунаренко С.*

*кандидат педагогических наук, докторант кафедры общей педагогики  
Харьковского национального педагогического университета имени  
Г.С.Сковороды*

**НАПРАВЛЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ РЕБЕНКА И ДЕТСТВА В  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ Л. ВЫГОТСКОГО**

*Статья раскрывает направления изучения ребенка и детства в психологических исследованиях Л. Выготского, а именно: исследование периодизации детского развития и особенностей формирования детей разных возрастных групп; теория о двух взаимосвязанных зонах развития ребенка (зоне актуального и зоне ближайшего развития); исследования влияния культуры на формирование личности; изучение истории детства.*

*Ключевые слова: ребенок, детство, психическое развитие, зона актуального развития, зона ближайшего развития, культура.*

*Luparenko S.*

*candidate of pedagogical sciences, associate professor of Kharkiv  
G. S. Scovoroda National Pedagogical University*

**THE COURSES OF STUDY OF CHILD AND CHILDHOOD IN  
PSYCHOLOGICAL RESEARCHES OF L. VYGOTSKIY**

*The article reveals the courses of study of child and childhood in psychological researches of L. Vygotskiy, namely: study of periodization of child development and the peculiarities of forming children of different age groups;*

*the theory of two interconnected child's development zones (zone of actual development and zone of proximal development); study of the influence of culture on personality formation; study of history of childhood.*

**Keywords:** *child, childhood, mental development, zone of actual development, zone of proximal development, culture.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** На сучасному етапі розвитку освіти дитинство визнається значущим віковим періодом у житті людини, про що свідчить той факт, що діти й дитинство є предметом полідисциплінарного дослідження, тобто різні аспекти дитячого розвитку вивчаються різними науками, зокрема існують історичний, етнографічний, соціогенетичний, психолого-педагогічний та інші аспекти його вивчення. Особливий інтерес до дослідження особливостей формування дитини виник наприкінці XIX ст. і набув значного розповсюдження протягом XX ст.

Одним з видатних учених, який займався проблемами дитячого розвитку протягом 1920-1930-х рр., був Л. Виготський. Завдяки ньому вітчизняна психологія обрала шлях подолання натуралістичної, позаісторичної трактовки людського розвитку [1-4] і почала досліджувати історію виникнення, розвитку й розпаду специфічно людських вищих форм діяльності свідомості (її функцій) [4]. У центрі уваги Л. Виготського було з'ясування основних закономірностей психічного розвитку дитини. У цьому відношенні він виконав величезну критичну роботу з перегляду поглядів на процеси психічного розвитку, які панували в зарубіжній і вітчизняній психології, а також провів значну теоретичну й експериментальну роботу з дослідження психічного розвитку дітей різного віку.

Дане дослідження є складовою частиною програми науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасній психолого-педагогічній літературі представлені праці, які досліджують й аналізують спадщину Л. Виготського. Так, ідеї Л. Виготського щодо впливу культури на формування особистості дитини аналізуються у працях В. Зінченко, В. Кудрявцева, Б. Мещерякова, О. Размислова, В. Рубцова, А. Ясницького та ін.; питання психічного розвитку дитини у спадщині Л. Виготського набули розвитку в дослідженнях відомих радянських психологів і педагогів (В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтєв, Д. Узнадзе та ін.), а також сучасних учених (Л. Гараї, М. Кечкі, А. Майданський та ін.); проблема зон розвитку дитини за Л. Виготським розкривається у працях Ш. Амонашвілі, В. Ільїна, М. Кондратьєва та ін.

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є розкриття напрямів вивчення дитини й дитинства у психологічних дослідженнях Л. Виготського.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Методологічною основою досліджень Л. Виготського стали: історизм і системність, єдність функціонально-генетичного, онтогенетичного і структурного підходів до процесів психічного розвитку [4]. Основні напрями дослідження дитинства в теорії Л. Виготського: дослідження періодизації дитячого розвитку та особливостей розвитку дітей різних вікових груп.

Л. Виготський ґрунтував свою періодизацію дитячого розвитку на внутрішніх змінах самого розвитку, оскільки вважав, що «...тільки переломи і повороти упродовж нього можуть дати надійну основу для визначення головних епох побудови особистості дитини, які ми називаємо віками» [4, С. 247], тобто головним критерієм побудови періодизації став принцип вікових новоутворень. Новими в періодизації Л. Виготського були такі моменти: 1) уведення у схему вікової періодизації критичних віків; 2) виключення зі схеми періоду ембріонального розвитку дитини; 3) виключення періоду розвитку, який зазвичай називається юністю й охоплює вік після 17-18 років до настання остаточної зрілості; 4) включення віку статевого дозрівання в число стабільних, стійких, а не критичних віків [4].

Отже, вікова періодизація за Л. Виготським включала такі етапи: криза новонародженості; вік немовля (2 місяці – 1 рік); криза одного року; раннє дитинство (1-3 роки); криза 3 років; дошкільний вік (3-7 років); криза 7 років; шкільний вік (8-12 років); криза 13 років; пубертатний вік (14-18 років); криза 17 років [4]. Охарактеризуємо ці етапи і кризи.

Головна особливість *етапу новонародженості*, за Л. Виготським, полягає в тій своєрідній ситуації розвитку, яка створюється завдяки тому, що дитина в момент народження відділяється від матері фізично, але не біологічно, оскільки новонароджена дитина залежить від матері фізіологічно (харчування, догляд, пересування тощо) і психічно. Новонародженість є наче сполучною ланкою між утробним і позаутробним розвитком. Серед найсуттєвіших моментів психічного розвитку новонароджених дітей учений виокремив такі: виключне переважаюче недиференційованих, розчленованих переживань, які являють собою немов сплав потягу, афекту і відчуття; психіка новонародженого не виокремлює себе і свої переживання від сприйняття об'єктивних речей, не диференціює ще соціальних і фізичних об'єктів; початкове сприйняття дитини являє собою нерозчленоване уявлення від ситуації в цілому, де не лише не розчленовані окремі об'єктивні моменти ситуації, але й не диференційовані ще сприйняття і почуття.

Специфіка *віку немовля* полягає в існуванні глибокої соціальності дитини, яка бере початок в єдиній і неповторній соціальній ситуації розвитку, своєрідність якої визначається двома основними моментами: через повну біологічну безпомічність контакт дитини з навколишньою дійсністю виявляється цілком і повністю соціально опосередкованим, і ставлення дитини до дійсності зі самого початку є соціальним ставленням; при максимальній залежності від дорослих, при повному вплетенні всієї поведінки немовля в соціальне, дитина позбавлена ще основних засобів соціального спілкування у вигляді людського мовлення. Дитина починає поглинати зорові уявлення, розвиваються задатки ручної активності. Для дитини немов виникає зовнішній світ, і вона намагається пристосуватися до нього через наслідування. Л. Виготський підкреслював, що «...інстинкти, а не рефлексії є первинною формою дитячої активності і ... розвиток моторики немовля найбільше характеризується відсутністю окремих, вичленених, спеціалізованих дій того чи іншого органу і наявністю масовидних, захоплюючих усе тіло масових рухів» [4, С. 293]. Так само цілісний характер має сприйняття немовля. Щодо соціального розвитку, діти у віці немовля ще не здатні виокремити з оточення й усвідомити власне тіло і своє самостійне існування.

У період *раннього дитинства* свідомість дитини поступово набуває смислову і системну побудову та характеризується виникненням єдності між сенсорними і моторними функціями, між сприйняттям і відчуттям, а також провідною роллю сприйняття, завдяки чому воно активно розвивається. Головною особливістю цього етапу є виокремлення «Я» дитини та її протиставлення своїх самостійних дії спільним діям із дорослими. Центральною функцією на цьому етапі розвитку дитини Л. Виготський визнавав сприйняття.

Водночас відбувається активний розвиток волі, практичних умінь, а також мовлення, завдяки чому дитина по-новому, інакше виявляється пов'язаною зі соціальним оточенням, ніж немовля, про що вчений писав: «Раннє дитинство характеризується синкретичним поєднанням соціалізованого мовлення дитини та її дії» [4, С. 157].

До того ж, учений зазначав, що у віці близько 2 років в дитини настає переломний момент, починаючи з якого мовлення стає інтелектуальним, а мислення – мовленнєвим. Про це свідчить те, що дитина «починає активно розширювати свій словник, свій запас слів, запитуючи про кожен нову річ, як вона називається» [3, С. 104], відбувається швидке, скачкоподібне збільшення запасу слів. До того ж, Л. Виготський відмічає особливий, тісний зв'язок мислення й мовлення: «...лише на відомій, відносно високій стадії розвитку мислення та мовлення стає можливим «найбільше відкриття в житті дитини». Для того

щоб «відкрити» мовлення, треба мислити» [3, С. 105]. Також Л. Виготський, підтримуючи і розвиваючи ідею Ж. Піаже про егоцентричне мовлення дитини, визнавав її виняткове значення для розвитку мислення, підкреслюючи, що вона супроводжує дитячу активність, виконує експресивну функцію. Основним типом діяльності для дитини в ранньому дитинстві стає гра з використанням різних видів діяльності, завдяки чому виникає константне сприйняття, а мовлення змінює структуру сприйняття завдяки узагальненню.

Домінуючою центральною функцією *дошкільного віку* Л. Виготський визнавав пам'ять. Серед особливостей розвитку дитини в цей період учений називав такі:

- емоційність сприйняття інформації, образність мислення, про що він писав: «...діти роблять умовиводи і судження тільки всередині конкретних переживань, ... цілі їхніх планів замкнені в тісному колі наочного сприйняття...» [4, С. 41];

- залежність формування понять дитини від наявного досвіду, дитячої уваги і практичних дій: «...в основі дитячого поняття лежить згадування або загальна рухова установка» [4, С. 128];

- наявність тісного зв'язку мовлення й мислення у процесі розвитку дитини: «Мовлення стає засобом мислення головним чином тому, що воно відображає практичну інтелектуальну операцію, що об'єктивно протікає», «...саме мовлення набуває відомі логічні форми, інтелектуалізується лише через те, що воно відображає й супроводжує практичні інтелектуальні операції дитини» [4, С. 153];

- залежність розвитку логічного мислення, розвитку самоконтролю дитини та її вольового керівництва своїми діями від взаємодії з іншими дітьми: «Лише у процесі співробітництва з іншими дітьми розвивається функція логічного мислення дитини», «...логічне розмірковування дитини є мовби перенесеним усередину особистості суперечкою, колективна форма поведінки стає у процесі культурного розвитку дитини внутрішньою формою поведінки особистості, основним способом її мислення» [4, С. 222].

Специфікою *шкільного віку* є те, що у сфері уваги й пам'яті дитина виявляє здатність до усвідомлення й довільності, і протягом цього віку відбувається розвиток цієї здатності. На думку Л. Виготського, «значна зрілість сприйняття і пам'яті наявні вже на порозі шкільного віку і стає основною передумовою всього психічного розвитку протягом цього віку» [3, С. 217]. Усвідомлені й довільні функції пам'яті й уваги дитини висуваються в центр. Водночас у школяра спостерігається різке розходження між його усним і писемним мовленням, що визначається розходженням у рівнях розвитку мимовільної, спонтанної,

неусвідомлюваної діяльності та довільною, абстрактною й усвідомлюваною діяльністю. Узагалі Л. Виготський визначив шкільний вік як «оптимальний період навчання, або сенситивний період, стосовно таких предметів, які максимально спираються на усвідомлення й довільні функції» [3, С. 254]. У свою чергу, навчання цим предметам забезпечує найкращі умови для розвитку вищих психічних функцій.

Головними особливостями *підліткового періоду*, на думку Л. Виготського, є дозрівання мислення і рішучий перехід до мислення в поняттях. Видатний учений підкреслював, що «наукові поняття не засвоюються і не заучуються дитиною, не беруться пам'ятю, виникають і складаються за допомогою величезного напруження всієї активності її власної думки» [3, С. 198]. Потужною рушійною силою розвитку понять є мовленнєве спілкування підлітка з дорослими людьми.

Водночас Л. Виготський стверджував, що «...процес розвитку в кожному віковому епоху, не дивлячись на складності його організації та складу, на все різноманіття часткових процесів, які утворюють його і відкриваються за допомогою аналізу, являє собою єдине ціле, що має певну будову; законами будови цього цілого, або структурними законами віку, визначається будова і перебіг кожного часткового процесу розвитку, що входить до складу цілого» [4, С. 256].

Окрім того, Л. Виготський детально дослідив кризи дитячого розвитку (це періоди, що характеризуються рисами, які протилежні стійким або стабільним вікам, та протягом яких відбуваються різкі й капітальні зсуви, зміни й переломи в особистості дитини, а розвиток набуває стрімкого, іноді катастрофічного характеру), виокремив їхні особливості, як-то: невиразні й нечіткі межі, що відділяють початок і кінець кризи від суміжних віків; різке загострення кризи відбувається, зазвичай, у середині вікового періоду; значна кількість дітей, які переживають критичні періоди розвитку, виявляють важковиховуваність, вони немов випадають зі системи педагогічного впливу (у дітей спостерігаються падіння успішності навчання, послаблення інтересу до шкільних занять і загальне зниження працездатності); негативний характер розвитку («Прогресивний розвиток особистості дитини, безперервна побудова нового, яке так чітко виступало в усіх стабільних віках, у періоди кризи немов загасає, тимчасово призупиняється» [4, С. 251]).

У роботах Л. Виготського також детально розкриті кризи дитячого віку, а саме: криза новонародженості (відокремлює ембріональний період розвитку від віку немовля), криза першого року життя (це перехід від віку немовля до раннього дитинства), криза 3-річного віку (відбувається криза особистості – «Я», змінюється характер соціальних взаємостосунків особистості дитини і оточуючих її людей, дитина характеризується

впертістю і непокірливістю), криза 7-річного віку (у дитини порушується психічна рівновага, вона має нестійку волю і настрій, утрачає наївність і дитячу безпосередність), криза 13-річного віку (це негативна фаза віку статевого дозрівання). Разом з превалюванням негативних симптомів, кризи дитячого віку надають імпульс для виникнення нових якостей особистості, для її підйому на новий, більш високий рівень розвитку.

2) теорія про дві взаємопов'язані зони розвитку дитини, а саме: зону актуального і зону найближчого розвитку.

Зона актуального розвитку відображає систему вмінь і навичок, якими дитина вже оволоділа, і на основі яких вона може самостійно розв'язувати пізнавальні та інші завдання. Рівень актуального розвитку обумовлює і впливає на зону найближчого розвитку, тобто коло вмінь на навичок, якими дитина може оволодіти самостійно, найчастіше спонтанно, або через вплив дорослих у процесі навчання й виховання. Зрозуміло, що за сприятливих умов дитина рано чи пізно все одно ввійде в зону найближчого розвитку, проте в умовах спеціального організованого навчально-виховного процесу це відбудеться швидше й ефективніше.

Особливістю вищезазначених зон є те, що зона найближчого розвитку постійно рухається вперед, а зона актуального розвитку з віком дитини все більше наближається до неї, що свідчить про реалізацію потенційних можливостей дитини [3].

Однак найбільша складність полягає в тому, щоб правильно визначити рівні актуального і найближчого розвитку. У зоні актуального розвитку дитини знаходяться ті вміння на навички, які дитина може самостійно використовувати при розв'язанні навчальних завдань. Якщо ж дитина не справляється зі завданням, то ці вміння та навички знаходяться ще в зоні її найближчого розвитку. Але якщо дитина не може виконати навчальне завдання навіть із допомогою дорослих, то відповідні цій діяльності функціональні сили знаходяться за межами зони найближчого розвитку [2-3]. Головне завдання вчителя в цьому процесі полягає у створенні умов для розвитку потенційних можливостей дитини і наданні їй допомоги в тому, щоб її сили, внутрішній потенціал, можливості розкривалися і переходили зі зони актуального в зону найближчого розвитку.

У свою чергу, інтенсивний розвиток дитини відбувається тоді, коли навчання випереджає її актуальний розвиток й активізує сили, що знаходяться в зоні найближчого розвитку: «Навчання лише тоді добре, коли воно йде попереду розвитку» [32, С. 252].

3) дослідження впливу культури на формування особистості.

Л. Виготський говорив про одночасне «вращування» культури у психіку дитини та «вращування дитини в культуру» [1-4]; це стосується і

засвоєння дитиною способів дії, які «опредмечені» в найпростіших знаряддях культури [5, С. 13]. Ці поняття «врощування» передбачають творче самовизначення дитини в історичному просторі та часі культури і визначають дитинство як самобутній і самоцінний період формування індивідуальності й соціальності.

4) дослідження історії дитинства.

Л. Виготський у своїх дослідженнях поставив питання про історичне походження періодів дитинства, про зв'язок історії дитинства з історією суспільства, про історію дитинства взагалі. Вивчати дитячий розвиток історично означало вивчати перехід дитини від однієї вікової ступені до іншої, вивчати зміну її особистості протягом кожного вікового періоду, що відбувається в конкретних історичних умовах.

Завдяки класичним дослідженням представників культурно-історичної теорії Л. Виготського у психології в 1920-30-ті рр. сформувався особливий погляд на дитинство істоти виду *Homo sapiens*. У дитинстві побачили породження, продукт всесвітньої історії, а не незмінну «натуральну» характеристику людини, що значно вплинуло на подальші дослідження дитячої особистості.

**Висновки.** Таким чином, методологія Л. Виготського, цілісність та історизм його підходу є основою його психологічних досліджень дитини й дитинства. Учений дослідив проблему розвитку дитини й дитинство в різних напрямках: періодизація дитячого розвитку, теорія про дві взаємопов'язані зони розвитку дитини, дослідження впливу культури на формування особистості, дослідження історії дитинства. Роботи Л. Виготського заклали фундамент подальших психологічних досліджень у країні.

Дана стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективним може бути дослідження проблем дитячого розвитку й дитинства у працях інших психологів і педагогів (зокрема, В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Запорожця, К. Вентцеля та інших).

### Література

1. Выготский Л. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк / Л. Выготский. – М.: ГИЗ, 1930. – 80 с.
2. Выготский Л. Собрание сочинений: в 6 т. / [Л. Выготский]; под ред. А. Лурия, М. Ярошевского. – М.: Педагогика. – 1982. – Т. 1. – 487 с.
3. Выготский Л. Собрание сочинений: в 6 т. / [Л. Выготский]; под ред. В. Давыдова. – М.: Педагогика. – 1982. – Т. 2. – 432 с.
4. Выготский Л. Собрание сочинений: в 6 т. / [Л. Выготский]; под ред. Д. Эльконина. – М.: Педагогика. – 1984. – Т. 4. – 432 с.
5. Кудрявцев В. Исследования детского развития на рубеже столетий / В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 2001. - № 2. – С. 3-21.



*Паламар С.*

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України*

**УДК 371.26:009**

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

*У статті розкрито психолого-педагогічні засади формування інтерпретаційної компетентності учнів основної школи у процесі вивчення художньої школи. Розкрито сутнісні характеристики інтерпретації у тісному взаємозв'язку із психологічними механізмами інтелектуального сприйняття художнього твору.*

**Ключові слова:** *психолого-педагогічні засади, інтерпретаційна компетентність, учні основної школи, художня література.*

*Паламарь С.П.*

*кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, заведующая лабораторией литературного образования Института педагогики НАПН Украины*

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧЕНИКОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

*В статье раскрыты психолого-педагогические основы формирования интерпретационной компетентности учеников основной школы в процес се изучения художественной школы. Раскрыты содержательные характеристики интерпретации в тесной взаимосвязи с психологическими механизмами интеллектуального восприятия художественного произведения.*

**Ключевые слова:** *психолого-педагогические основы, интерпретационная компетентность, ученики основной школы, художественная література.*

*Palamar S.*

*candidate of pedagogical Sciences, senior researcher, head of laboratory of literary education, Institute of education IN Ukraine*

### **PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL BASES OF FORMATION OF INTERPRETIVE COMPETENCE OF BASIC SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDY OF LITERATURE**

*The article reveals the psychological and pedagogical basis for forming interpretive competence of basic school pupils in the process of studying se art*

*school. Meaningful interpretation of the data revealed a close relationship with psychological mechanisms intellectual perception of art.*

**Key words:** *psychological and pedagogical framework, interpretive competence, primary school students, art literature.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** У процесі гуманітарної підготовки учнів основної школи набуває значущості проблема інтерпретації художнього твору. Для забезпечення цих високих освітніх і розвивальних можливостей літератури як шкільного предмета розв'язання низки завдань, серед яких «формування умінь критично мислити, висловлювати власні думки, обґрунтовані судження, зіставляти, аналізувати й оцінювати твори і творчість письменників», сприяють становленню компетентного читача, здатного інтерпретувати літературно-мистецькі явища. Одним із дієвих засобів досягнення поставлених завдань є формування інтерпретаційної компетентності учнів основної, що потребує системного підходу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Окреслена проблема залишається в полі посиленої уваги сучасних науковців-методистів А. Вітченка, Н. Волошиної, Є. Волощук, В. Гладишева, О. Дем'яненко, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, Г. Ключека, А. Лісовського, В. Марка, Л. Мірошніченко, В. Маранцмана, О. Ніколенко, Г. Самойленка, А. Ситченка, Г. Токмань, Л. Удовиченко, Б. Шалагінова та інших. Теоретичне обґрунтування і практичне впровадження системи формування інтерпретаційної компетентності не знайшли належного висвітлення в наукових розвідках.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті – обґрунтувати психолого-педагогічні засади формування інтерпретаційної компетентності учнів основної школи у процесі вивчення художньої літератури.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ґрунтовний розгляд порушеної проблеми ефективного формування інтерпретаційної компетентності учнів основної школи передбачає розгляд поняття *компетентність* і *компетенція*. Словникове (кодифіковане) визначення *компетентний* становить: той, що має достатні знання в певній галузі, який з чим-небудь добре обізнаний знаючий, тямущий; *компетентність* – як *володіння* знаннями й досвідом, що дозволяє висловлювати судження про що-небудь; добра обізнаність із чим-небудь, поінформованість [11]. Натомість *компетенція* перш за все визначається як коло питань, у яких окрема особа має знання, досвід, повноваження, авторитет. Заслуговує на більш детальний розгляд позиція Г. Селевка [8], який поняття *компетенція* застосовує на позначення загального освітнього результату, а в *компетентності* вбачає інтегральні якості особистості, що виявляються у

спроможності особистості долати стереотипи, відчувати проблеми, мати гнучкість мислення тощо [8, с.139]. Отже, компетентність – це володіння людиною певною компетенцією.

У рамках розглядуваної проблеми А.Хуторской [13] розуміє *компетенцію* як вимогу (норму) до освітньої підготовки учня, співвідносну з поняттям *компетентність* – як уже сформовану особистісну рису (сукупність якостей) школяра.

Поділяємо міркування Т.Яценко [15, с. 39], яка *компетентнісний підхід* розуміє як спрямованість навчально-виховного процесу на формування і розвиток *ключових* (базових, життєво необхідних) і *предметних* компетентностей учня.

Отже, *компетентність* структуровано становить комбінацію знань, умінь, навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, життєвого досвіду, досвіду діяльності у певній галузі тощо, що актуалізуються особистістю для розв'язання конкретної задачі. *Компетентність* орієнтована на розвиток суб'єктивності й культури мислення окремої особистості, її самостійності та відповідальності у прийнятті рішення, тоді як *компетенція* – це ідеальна, загальна, надособистісна категорія, що моделює збірні якості та уміння старшокласника, описує смислове наповнення його предметно орієнтованих компетентностей.

Методологічні аспекти проблеми формування інтерпретаційної компетентності передбачають передусім розроблення стратегії *розуміння* смислу художнього тексту, яка в основі своїй апелює до читача та його реакції на прочитане, передбачає рефлексування позиції читача. У процесі розроблення системи формування інтерпретаційної компетентності учнів основної школи необхідним є врахування таких положень філософської й літературознавчої герменевтики:

– інтерпретація – процес, зворотній творчому акту автора, який вимагає від реципієнта-інтерпретатора співтворчості, інтелектуальної активності, *інтерпретаційної компетентності*, відповідної конгеніальності особі автора, що стає необхідною передумовою адекватного розуміння тексту (Ф.Шлейермахер, В.Дільтей);

– інтерпретація передбачає подолання культурно-історичної дистанції між інтерпретатором і текстом, своєрідне перевтілення в *інший автологічний/металогічний образ* (В.Дільтей, Р.Інгарден, М.Бахтін та інші);

– інтерпретація — спосіб буття свідомості; свідомість може бути тільки інтерпретувальною (Е.Гуссерль, М.Гайдеггер та інші);

– інтерпретація твору полягає насамперед в інтерпретації того смислу, який йому *вдалося* закласти у текст, нівелюючи певною мірою авторське мотивування (М.Гайдеггер, Г. -Г.Гадамер);

– *варіативність, множинність і непередбачуваність* тлумачень художнього тексту становлять найсуттєвіші риси інтерпретації, читацька рецепція здатна збагачувати художній текст, який передбачає варіативність змістів художнього твору (Г.-Г.Гадамер, Р.Інгарден, Р.Яусс, В.Ізер, У.Еко, П.Рікер, О.Потебня, О.Білецький, Ю.Лотман та інші);

– іманентна сутність інтерпретації виявляється у суперечності різноманітних інтерпретацій (П.Рікер);

– літературний твір структуровано у два полюси: текст, створений автором; конкретизація цього тексту читачем (В.Ізер, Р.Яусс, П.Рікер, О.Потебня, О.Білецький та інші);

– процес художньої взаємодії автора і читача становить творчу двовекторну діяльність, що має яскраво діалогічний характер (О.Потебня, О.Білецький, М.Бахтін та інші).

У процесі розроблення стратегії формування інтерпретаційної компетентності учнів основної школи за спостереження над художнім текстом варто урахувати провідне значення художнього твору у поступальному духовному розвитку. Доречною щодо висловленої позиції є цитата Л.Виготського про те, що «мистецтво можна назвати реакцією, віддаленою за перспективою, тому що між дією і його результатом лежить більш або менш тривалий період... Естетична емоція не викликає негайної дії, (...) вона виявляється в зміні настанови» [3, с. 319-320]. Іншими словами, мистецтво реалізує потужний виховний потенціал, будучи провідним засобом виховання.

У розвідках ученого досліджуване виховне значення мистецтва розкривається через його вплив, що не повинен обмежуватися лише схвилюванням від сприйняття твору, зокрема, емоційне переживання розгортання сюжету має корелювати з *поясненням*. Осмислення прочитаного художнього тексту (його частини) є необхідним у зв'язку з фактом того, що будь-яке емоційне (в тому числі й естетичне) переживання потребує свого свідомого переосмислення й подальшої інтеріоризації цінностей [3, с. 322].

Викладене вище актуалізує врахування *психолого-педагогічних засад, ураховуваних під час проектування і проведення уроку літератури в основній школі* в основній школі.

Насамперед, слід урахувати створення емоційно насиченого освітнього середовища. Створення емоційного середовища передуює адекватному художньому сприйняттю, що сприяє формуванню власної позиції. Вагомий внесок у дослідження ролі емоцій у навчальному процесі мали праці П.Якобсона. Зокрема, у своїй розвідці «Емоційне життя школяра» відомий психолог підкреслював, що «... естетичні почуття як диференційований емоційний відгук на сприйнятий твір мистецтва

становлять характерну ознаку естетичного сприйняття» [14, с. 213]. Вичерпність дослідження психолога дозволяє науковцю дійти висновку про те, що *естетична сприйнятливність* учнів становить безпосередню емоційно забарвлену реакцію на твір мистецтва, яка охоплює здатність розрізняти якості і властивості сприйнятого предмета, чутливість до відповідності / невідповідності змісту формі [14, с. 210]. Іншими словами, здатність розрізняти якості і властивості художнього явища та відчувати відповідність між його формою і змістом, виокремлення ціннісних орієнтацій із подальшою їх інтерпретацією становить одну з визначальних ознак інтерпретаційної компетентності у процесі вивчення художньої літератури.

Накопичення повноцінних художніх вражень в естетичному досвіді учня розвиває його естетичну сприйнятливність, так званий естетичний поріг, що в подальшому – у старшій школі – стає підґрунтям задля формування розвиненого *естетичного смаку*, що передбачає вироблення у реципієнта уміння безпосередньо під час сприйняття твору визначати його художню вартість, що засвідчує високий рівень сформованості в учня інтерпретаційної компетентності.

Психолог Л.Виготський стверджував, що кожен витвір мистецтва має розглядатися як система подразників, що свідомо та спеціально організована із розрахунку на естетичну реакцію, а також супроводжується важливим хвилюванням, як в процесі творчості так і в процесі сприйняття. Мистецтво – це робота думки, але цілком особливого емоційного мислення [3, с. 45-68].

У процесі інтерпретації художнього тексту варто враховувати визначальну роль емоцій у мисленнєвій діяльності учня, коли культура почуттів інтерпретується як особлива сфера духовного життя людини. Своєрідність вияву емоційного потенціалу учнів уможливує формування неповторної, унікальної структури особистісного утворення учня як інтерпретатора здобутків національної і світової літератури.

*Принцип емоційної насиченості* становить один із визначальних психолого-педагогічних складників уроку літератури, що створює умови для успішного формування інтерпретаційної компетентності учнів основної школи.

Наступним важливим психолого-педагогічним складником уроку художньої літератури в основній школі є принцип *діалогічності*, що сприяє побудові діалогу учня з автором, розширює світоглядні позиції учня шляхом аналізу авторської позиції на описувану дійсність.

Діалогічність у сучасній психолого-педагогічній думці розглядається в тісному взаємозв'язку із внутрішнім мовленням, коли особа, яка говорить, і слухач заступають один вимір, оскільки йдеться про «мовлення

для себе». На думку І. Страхова своєрідною формою установки на комунікацію у внутрішньому мовленні є також внутрішній діалог у вигляді уявного спілкування з можливим співрозмовником. Ця форма комунікації не об'єктивованою, але їй властива спрямованість у даному відношенні [10, с. 15-26]. На наше переконання, внутрішнє мовлення має провідне значення для інтеріоризації цінностей, пропонованих в ідейно-смісловій картині художнього твору.

У контексті нашого дослідження цінною є висновок психолога Б. Ананьєва про виокремлення трьох фаз розвитку процесу внутрішнього мовлення: 1) називання як вираження первинного усвідомлення думки; 2) процес внутрішнього називання, для якого характерними є скорочені структури внутрішнього мовлення; 3) розгортання внутрішнього говоріння, що становить мовленнєву основу третьої фази [1].

Не менш складним є питання про форму слів у внутрішньому мовленні, про особливості їх складу і будови. З позиції психології, йдеться насамперед про скороченість, фрагментарність, уривчастість слів у внутрішньому мовленні, про їх згорнутість. Властивості внутрішнього мовлення, (згорнутість – розгорнутість, голосність – беззвучність, зрозумілість – незрозумілість іншим особам) визначаються певною функцією й ситуацією, у якій вона реалізується [1; 2; 7; 9; 10]. Правильному розумінню терміна «внутрішнє мовлення» сприяє розрізнення О. Леонтьєвим [5] внутрішнього говоріння і внутрішнього проговорювання. Порівнюючи між собою окреслені поняття, що містять термін «внутрішнє мовлення», О. Леонтьєв зауважує, що різниця у їх структурі становить розходження між проміжною ланкою появи мовлення і ланкою кінцевою. Внутрішнє проговорювання необхідне для появи як внутрішнього, так і зовнішнього мовлення. Його основою є неусвідомлене створення схеми, яка відбивається в дійсному мовленні.

Водночас варто наголосити на позиції Т. Ушакової [12], яка протиставляє внутрішньому говорінню сукупність внутрішніх процесів, що протікають в особливій прихованій ланці механізму мовлення й попереджають будь-яке осмислене говоріння, а у слухача зумовлюють осмислення сприйнятого мовлення [12, с. 39]. Таку сукупність процесів, на думку Т. Ушакової, можна назвати внутрішньою ланкою мовленнєвого механізму.

Е.Гродзинський [16] у розвідках висвітлює позицію, яка полягає в тому, що внутрішнє мовлення має словесний характер і не є предметно-образним кодом. Науковець стверджує, що внутрішнє мовлення – це насамперед мовлення уявне, відповідно його не можна зводити до активності мовленнєворухового апарата, прихованих чи явних артикуляцій.

Г. Кучинський вважає, що внутрішнє мовлення може бути як мовленням вимовним (мовленням, основу якого становить артикуляційна активність мовленнєворухового аналізатора), так уявлювальним. Один вид мовлення має яскраву образну форму, інший – послаблену. Уявлення мовлення разом із виголошенням тексту природним мовленням є дві основні рівноцінні форми внутрішнього мовлення людини. На думку автора, внутрішній діалог реалізується не одним, а двома видами внутрішнього мовлення [4, с. 84-87].

Як бачимо, внутрішній діалог утворений не виключно внутрішнім говорінням, оскільки мають місце безперервні переходи різновидів внутрішнього мовлення один в одного та їх функціональна єдність: усі ці види мовлення породжуються самою людиною й необхідні їй [4, с. 93].

Для досягнення поставленої у дослідженні мети необхідно також проаналізувати *психологічні механізми* процесу інтерпретації і з'ясувати психологічну сутність інтерпретаційної компетентності.

У психолого-педагогічній думці ґрунтовно розкрито психологічний механізм сприйняття. З'ясовано, що будь-якій інтерпретації передують *сприйняття (рецепція)*. У фізіології рецепцією називають здійснюваний рецепторами прийом енергії подразників і перетворення на нервові збудження. У психології сприйняттям ми називаємо не безпосереднє пасивне віддзеркалення, а процес *осмисленого* активного чуттєвого пізнання предмета на основі його образу [2; 3; 5]. У такий спосіб слушно розглядати сприйняття як *інтелектуальну діяльність*. Сприйняття виникає в результаті синтезу *відчуттів* (суб'єктивні образи, що виникають безпосередньо під час сприйняття) та *уявлень* (образи набуті за життєвого досвіду). Діяльність тлумачення – роз'яснення смислу – притаманна кожному акту свідомого сприйняття. Тобто, інтерпретаційна діяльність іманентно притаманна будь-якому людському сприйняттю.

Осмиленості сприйняттю надає спостереження. *Спостереження* – це цілеспрямоване інтерпретувальне сприйняття, вищий його ступінь, який сприяє процесу *пізнання* об'єкта. Механізм інтерпретації передбачає актуалізацію рецептивної діяльності психіки людини: сприйняття, відчуття, спостереження й пізнання. Інтерпретаційна діяльність присутня в кожному з названих актів.

Значною мірою методологічні засади теорії інтерпретації було розроблено С. Рубінштейном, який наголошував на тому, що ступені розумового розвитку дитини фактично є ступенями розвитку інтерпретації, «оскільки саме спостереження становить осмислене, зріле, інтерпретаційне сприйняття» [7, с. 105]. Суттєвим для розвитку спостереження як осмисленого й інтерпретаційного сприйняття є набути з віком дитини вміння вийти за межі ситуації, яка безпосередньо сприймається, і

відновити її передісторію, спроектувати попередній і наступний етапи. Важливим у процесі реалізації механізму є налагодження корелятивного взаємозв'язку попереднього й наступного етапів, вироблення вміння встановлювати шляхом умовиводів ситуацію, що передувала розглядуваній і виявляти об'єктивні причинно-наслідкові зв'язки. Висвітлені вміння є визначальними для розвитку інтерпретаційної компетентності учнів основної школи.

Критерієм сформованості інтерпретаційної компетентності є уміння тлумачити ціле (сюжетну лінію) на основі складових частин. У процесі інтерпретації не витлумачені (гіпотетично відтворювані) частини інтерпретуються у складі цілого як *гіпотези* (випереджувальна інтерпретація), на подальших етапах можливі варіанти інтерпретації, міра їх вірогідності *перевіряються* на основі механізму реінтерпретації. Процес інтерпретації здійснюється засобом використання мисленнєвих операцій – дедукції, індукції, аналогії, порівняння, що формуються поступово. Водночас розвиток спостереження як *осмисленого інтерпретаційного сприйняття* відбувається у кілька етапів, залежно від віку дитини й інтерпретаційних умінь, які залежать від глибини проникнення в сутність досліджуваного предмета. Структурно мобільною є структура самого сприйняття, оскільки відбувається динаміка від схематичної сукупності, в якому частини не розчленовані, до цілісності, що побудована на внутрішніх взаємозв'язках складників.

Розвиток інтерпретації художнього тексту відбувається у три етапи: 1) інтерпретація–*уподібнення*, яка базується на *подібності* між явищами та об'єктами, що сприймаються (тобто виявленні рис, що розширюють уявлення про розглядуваний сюжетний компонент); 2) інтерпретація, що базується на причинно-наслідкових зв'язках між *конкретними* явищами та об'єктами, що становлять основу конкретно-чуттєвих художніх образів; 3) інтерпретація–*умовивід*, яка розкриває *абстрактні*, чуттєво не дані внутрішні властивості предметів та явищ у їх суттєвих взаємозв'язках [7, с.111–115].

Інтерпретація художнього твору має виходити із герменевтичної основи, що передбачає варіативність і водночас еволюцію сприймання художнього твору залежно від рівня сформованості інтерпретаційної характеристики, а також міри розвиненості естетичного порогу читача. У рамках такого розгляду цінною для нас є розвідка Б. Мейлаха [6], який накреслив загальнотеоретичну схему розв'язання питання художньої перцепції; запропонувавши на цій основі цікаву програму вивчення перебігу художнього сприймання, яка передбачає здійснення аналізу трьох взаємозв'язаних ланок художнього процесу: авторського задуму, твору мистецтва і форми його розкодування – перцепція глядачем, читачем,



слухачем. У такий спосіб однозначно є естетично-художня світоглядна позиція науковця: спілкування митця з тими, для кого він створює художню одиницю, розпочинається не тільки після того, як вона стане надбанням поціновувача.

Науковець у дискусійному порядку довів неоднозначність ситуації, коли критерієм, ідеальною нормою сприймання художнього твору є його адекватність. Апелювання до варіативності й еволюції в інтерпретації художнього твору доцільно відтворити в таких позиціях на розв'язувану проблему (за [6]):

1) художнє сприймання визначається цілим комплексом особливостей особистості читача, глядача, слухача;

2) зміст твору завжди зіставляється з життєвим досвідом і пов'язується з асоціаціями, властивими суб'єкту сприймання, залежить і від контексту соціального середовища, і від визначеної ситуації, у якій відбувається акт перцепції;

3) у кожному творі є елементи інваріантні, стійкі і варіаційні, ті, що збагачуються новим історичним досвідом, співвідносяться з індивідуальністю реципієнта;

4) необхідно враховувати і різні рівні сприймання, які залежать від багатьох факторів, від культури читача, глядача, від його психофізіологічних особливостей, життєвих ситуацій;

5) вищий, концептуальний, або системний характер перцепції пропонує розвинену здатність переборювати стереотип сприймання, що склався;

6) сутність розглядуваної проблеми художньої перцепції передбачає висвітлення таких основних аспектів: кореляція авторського задуму і сприймання; типи читачів, глядачів, слухачів відповідно до закономірностей еволюції мистецтва і типів художнього мислення; фази сприймання; співвідношення структур художнього твору і його перцепції.

**Висновки.** В основній школі у процесі вивчення художньої літератури варто враховувати, що в цьому віці у розумовому розвитку особистості відбуваються якісні зміни, значення набувають сприйнятливості і спостережливості пізнавального проникнення у зміст та форму досліджуваного об'єкта. Учні основної школи поступово набувають здатності абстрактно мислити, водночас переважають перші два рівні інтерпретації, інтерпретація-умовивід перебуває на стадії активного становлення.

Вивчення психологічних механізмів процесу інтерпретації, дозволяє закласти основи для створення системи формування інтерпретаційної компетентності учнів основної школи у процесі вивчення художньої літератури.

---

*Література*

1. Ананьев Б.Г. К теории внутренней речи / Б.Г. Ананьев // Психология чувственного познания. – М. : Наука, 1960. – С. 348-369.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь: собр. соч. в 6 т. / Лев Семенович Выготский. – Т.2. – М., 1982. – 504 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства / Лев Семенович Выготский ; [общ. ред. В.В. Иванова]. – М. : Искусство, 1986. – 573 с.
4. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога / Г.М. Кучинский. – Минск, 1988. – 205с.
5. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М., 1969. – 305с.
6. Мейлах Б.С. Художественное восприятие как научная проблема / Б.С. Мейлах // Художественное восприятие : сб. 1. / под ред. Б.С.Мейлаха. – Л. : Наука, 1971. – С. 10-29.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1973. – 424 с.
8. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Герман Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-142.
9. Субботский Е.В. Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения / Е.В. Субботский // Вопросы психологии. – 1981. – №2. – С.68-78.
10. Страхов И.В. Психология внутренней речи / И.В. Страхов. – Саратов, 1969. –56с.
11. Тлумачний словник української мови / [авт.-уклад. А.О. Івченко]. – Харків : Фоліо, 2006. – 540 с.
12. Ушакова Т.Н. Проблема внутренней речи / Т.Н. Ушакова // Вопросы психологии. – 1985. – №2. – С.39-51.
13. Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / Андрей Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. — С. 58 – 64.
14. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника / П. М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1966. – 291 с.
15. Яценко Т. Вивчення творчості Івана Багряного в 9 класі: Компетентісний підхід / Таміла Яценко // Українська мова і література в школі. – 2006. – №5. – С. 39-45.
16. Grodzinski E. Mowa wewnetrzna / E. Grodzinski. – Wroclaw, 1976. – 186 s.

## ЗМІСТ

## ВИЩА ШКОЛА

<b>Євтух М., Набок М. ....</b>	<b>3</b>
ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ РЕГІОНУ ЗА ДОМІНУЮЧИМ КРИТЕРІЄМ	
<b>Глузман Н. ....</b>	<b>14</b>
АКСІОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ЯК ОСНОВА МЕТОДИКО- МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ	
<b>Заболотна М. ....</b>	<b>26</b>
ПРОБЛЕМА МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ПТО ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	
<b>Козубцов І. ....</b>	<b>38</b>
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ОЦІНКА АДЕКВАТНОСТІ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОЇ МОДЕЛІ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ВЧЕНИХ	
<b>Пригодій М. ....</b>	<b>47</b>
АНАЛІЗ ФАКТОРІВ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА СПЕЦІАЛІЗАЦІЮ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ	
<b>Роганова М. ....</b>	<b>55</b>
ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ	
<b>Бондаренко В. ....</b>	<b>64</b>
ПЕРСПЕКТИВИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ: ВІД ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДО ПОЗИТИВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ	
<b>Голубнича Л. ....</b>	<b>74</b>
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ РЕГІОН: ПОРТРЕТНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ	
<b>Гончаров Д. ....</b>	<b>83</b>
ВИХОВНА РОБОТА У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	

---

<b>Колган О.</b> .....	<b>89</b>
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ „ОСНОВИ ТЕРМІНОЗНАВСТВА”	
<b>Купрікова С.</b> .....	<b>96</b>
МОВНИЙ ПОРТФЕЛЬ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ У НЕМОВНОМУ ВНЗ	
<b>Любашина В.</b> .....	<b>103</b>
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ	
<b>Макаричева А.</b> .....	<b>112</b>
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ЛЕСНОГО И САДОВО-ПАРКОВОГО ХОЗЯЙСТВА В ДИСЦИПЛИНЕ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» КАК ВАЖНЫЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	
<b>Малиновская М.</b> .....	<b>119</b>
ГУМАНИЗМ ПОЛИТИКИ И ПОЛИТИКА ГУМАНИЗМА	
<b>Матвеева О.</b> .....	<b>124</b>
ФУНКЦІОНАЛЬНІ КОМПОНЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ВИЩОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	
<b>Маторин Б.</b> .....	<b>132</b>
К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ЗНАНИЯМ (НА МАТЕРИАЛЕ ОНОМАСТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ)	
<b>Медведєва І., Лисак Л.</b> .....	<b>137</b>
ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНИХ ОСНОВ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ) У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	
<b>Мішеніна Т.</b> .....	<b>142</b>
ЗМІСТ ПОШУКОВО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
<b>Нізовцев А.</b> .....	<b>153</b>
ЛОГІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНЖЕНЕРА	

---

<b>Перетяга Л.</b> .....	<b>166</b>
ВИТОКИ ІДЕЙ ФОРМУВАННЯ ГОЛОСОВОЇ КУЛЬТУРИ	
<b>Проценко О.</b> .....	<b>174</b>
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО МАГІСТРА-ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД	
<b>Резван О.</b> .....	<b>182</b>
РОЛЬ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	
<b>Сілін Є.</b> .....	<b>189</b>
ЗАСТОСУВАННЯ ГРАФІЧНИХ ЗАДАЧ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ТЕМИ «ДИФЕРЕНЦІЙНЕ ЧИСЛЕННЯ»	
<b>Спічка А.</b> .....	<b>194</b>
ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	
<b>Лосік В., Соломко Н., Тимошенко В.</b> .....	<b>198</b>
ВПРОВАДЖЕННЯ СПОРТИВНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У МАШИНОБУДІВНОМУ ВНЗ	
<b>Хоменко О.</b> .....	<b>203</b>
РОЛЬ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ	
<b>Цвєткова Г.</b> .....	<b>217</b>
ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В ФІЛОСОФСЬКІЙ НАУКОВІЙ ДУМЦІ	
<b>Юшко О.</b> .....	<b>226</b>
ЗМІСТ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	
<b>Бондар Л.</b> .....	<b>232</b>
КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЗАВДАНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ З ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	
<b>Дичка Н.</b> .....	<b>240</b>
ПІДСИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ КОМП'ЮТЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	

**Петриченко Л.**..... 247  
КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ  
У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

**Харківська А.**..... 259  
СКЛАДОВІ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ  
ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ

### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

**Регейло І.**..... 269  
ПІДГОТОВКА ТА АТЕСТАЦІЯ НАУКОВИХ І НАУКОВО-  
ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ (1964-1989 РР.)

**Ворожбіт В.**..... 284  
ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ДУХОВНО-  
МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ  
ОСВІТИ УКРАЇНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ  
СТОЛІТТЯ

**Кузнецова О.**..... 292  
МОВНА ОСВІТА У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ: ВИТОКИ

**Шушара Т.**..... 301  
СИСТЕМНИЙ ПОДХОД В ІССЛЕДОВАНИИ ОРГАНИЗАЦИОННО-  
МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ХАРЬКОВСКОГО, ОДЕССКОГО,  
КИЕВСКОГО, ВИЛЕНСКОГО УЧЕБНЫХ ОКРУГОВ В ХІХ - НАЧАЛЕ  
ХХ ВЕКА

**Абибуллаева Э.** ..... 310  
К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИОГРАФИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
КРЫМСКИХ ТАТАР ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ ХІХ – НАЧАЛЕ ХХ В.В.

**Короткова Ю.**..... 319  
СТАНОВЛЕННЯ, РОЗВИТОК ТА СУЧАСНИЙ СТАН ОСВІТИ НА КІПРІ

**Кітова О.** ..... 330  
ПРОДУКТИВНЕ НАВЧАННЯ У ПОГЛЯДАХ НІМЕЦЬКИХ ПЕДАГОГІВ  
І. БЬОМА ТА Й. ШНЕЙДЕРА

**Гончаренко О.**..... 338  
ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ НА ТРАДИЦІЯХ УКРАЇНСЬКОГО  
КОЗАЦТВА

<b>Аблякімова З.</b> .....	<b>344</b>
ВКЛАД КРИМСКОТАТАРСЬКОЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ В РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОМИШЛЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	

<b>Шкарлат Л.</b> .....	<b>352</b>
ІСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБРАЗОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ТАВРИЧЕСКОЙ И СИМФЕРОПОЛЬСКОЙ ЕПАРХИИ – ИСТОЧНИКА ВОЗРОЖДЕНИЯ ДУХОВНОЙ ПРАВДНОСТИ НА КРИМСКОМ ПОЛУОСТРОВЕ	

### ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

<b>Малихін О.</b> .....	<b>358</b>
СУТЬ І ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СТИЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СУЧАСНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	

<b>Бурчак С.</b> .....	<b>365</b>
СТРУКТУРНА СХЕМА ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ НЕРІВНОСТЕЙ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ	

<b>Партола В.</b> .....	<b>371</b>
ПОЕТАПНА ПОБУДОВА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ШКОЛИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ЗАСВОЄННЯ УЧНЯМИ ЗМІСТУ ОСВІТИ	

<b>Ткачов А.</b> .....	<b>377</b>
ФАКТОРИ І ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ	

### ПСИХОЛОГІЯ

<b>Лупаренко С.</b> .....	<b>382</b>
НАПРЯМИ ВИВЧЕННЯ ДИТИНИ Й ДИТИНСТВА У ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ Л. ВИГОТСЬКОГО	

<b>Паламар С.</b> .....	<b>390</b>
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ	

## ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.). Свідомство про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 8844 09.06.2004 р. видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України. Періодичність видання – 4 рази на рік. Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” та подачею інформації у загальнодержавну електронну базу даних “Україніка наукова” та в Український реферативний журнал “Джерело” (Серія 3. Соціальні та гуманітарні науки. Мистецтво) змінюються правила щодо оформлення наукових праць. До друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

1. Прізвище та ім'я автора(ів) статті (українською, російською та англійською мовами).
2. Посада, вчене звання, місце роботи (українською, російською та англійською мовами).
3. УДК.
4. Назва статті (українською, російською та англійською мовами).
5. Анотації (українською, російською та англійською мовами). Українська анотація повинна бути до 10 речень, російська та англійська – до 5 речень.
6. Ключові слова (українською, російською та англійською мовами).
7. **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.
8. **Аналіз останніх досліджень** і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
9. **Формулювання цілей статті** (постановка завдання).
10. **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
11. **Висновки з даного дослідження** і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.
12. **Література** друкується в кінці статті (оформлення списку використаної літератури повинно відповідати вимогам ДСТУ. Бюлетень ВАК України. – № 3. – 2008). Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Для нумерації використовуйте список. Не ставте цифри вручну та не оформлюйте літературу у таблиці.

Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1 екземплярі з додатком дискети А “3,5” чи на іншому електронному носії або електронною поштою. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (\*.doc, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали.

Текст має бути уважно вчитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Для авторів без вченого ступеня рукопис супроводжується рецензією кандидата (доктора) наук.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін.

Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом.

Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією.

Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

На окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю): прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

**Обсяг статті** – 7 – 20 аркушів (до 20 000 знаків з пробілами).

**Оплата за 1 сторінку** – 25 гривень.

**Публікації та оплату за статті надсилати за адресою:** Людмилі Анатоліївни Черкашиній. Кафедра педагогіки. Донбаський державний педагогічний університет. вул. Г.Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецької обл., Україна 84116 або E–mail: [nauka2004@rambler.ru](mailto:nauka2004@rambler.ru) (електронна скринька Валерія Івановича Сипченка); [tomaluda@mail.ru](mailto:tomaluda@mail.ru) (електронна скринька Людмили Анатоліївни Черкашиної).

Тел.: (06262) 3–98–16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович.

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайті: [www.intellect-invest.org.ua](http://www.intellect-invest.org.ua)

Авторський екземпляр збірника надається авторові особисто в розмірі 30 грн. або надсилається (тільки на домашню адресу) поштою накладною платою в розмірі 30 грн.



## ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

**Омельченко С.**

– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 613

### ТРАДИЦІЇ СЕЛИЩА ТА ШКОЛИ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті доведено необхідність створення сисемоутворюючого компоненту формування здорового способу життя. На думку автора таким компонентом мають стати традиції селища та школи в оздоровчому просторі певного регіону.

**Ключові слова:** здоровий спосіб життя, традиції, сисемоутворюючий компонент.

**Омельченко С.**

– докторант Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

### ТРАДИЦИИ ПОСЁЛКА И ШКОЛЫ КАК СИСЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Содержание статьи доказывает необходимость наличия системообразующего компонента в процессе формирования здорового образа жизни. Автор доказывает, что именно традиции посёлка и школы могут стать доминирующим компонентом формирования здоровья школьников.

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, традиции, системообразующий компонент.

**Omelchenko S.**

– a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevhenko an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

### THE TRADITSONS OF THE VILLAGE AND SCHOOL AS A SYSTEM-FORMING COMPONENT HEALTHY LIVING

The author characterizes the sources of man's life; modern psychologists' views on the problem of physical health and the questions of healthy mode of life. Different ways of mode of life; style of life, quality of life, level of life are considered. The main principles of healthy mode of life and social-economic conditions of their realization are analyzed. The traditions of the village and school as a system-forming component healthy living

**Keywords:** healthy way of life, traditions, system-forming component.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, є визначення сисемоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно-морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природне середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості (О. Вишневський, В. Омеляненко, П. Щербань, Ю. Руденко, А. Кузьмінський, В. Кузь, З. Сергійчук, С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк, О. Кобрій, М. Чепіль та ін.).

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У статті традицію розглядаємо як елементи соціальної та культурної спадщини; досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління та базуються на вічних морально-духовних категоріях і поняттях. Вперше робимо спробу представити їх як

системоутворюючий компонент формування здорового способу життя підрастаючого покоління. Для нашого дослідження важливим є визначення ролі традиції, звичаїв та обрядів у поліпшенні самопочуття, настрою та здоров'я людини.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** „Традиції, звичаї та обряди, які супроводжують дати, свята та інші урочистості народного календаря, передбачають різні види діяльності, зокрема, трудової, стиль поведінки, способи харчування, що відповідають біоритмам природи і людини. Це першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуття нею комфортності самопочуття, настрою” [1, с. 13].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання традицій має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з теорії та практики формування здорового способу життя молоді. Треба з дитинства вчити цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Дуже важливо, щоб навчання здорового способу життя стало традиційним, системним, передбачало комплекс систематичних заходів, спрямованих на формування в учнів розуміння, важливості піклування про своє здоров'я, фізичний розвиток.

#### *Література*

1. Народна педагогіка: світовий досвід / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання Прес, 2003. – 134 с. (навч.-метод. комплекс з педагогіки).
2. Мудрик А.В. Соціальна педагогіка : учебник для высш. пед. учеб. заведений / Мудрик А.В. ; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – С. 73 – 75. – Библиогр. : в конце разделов.
3. Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посібник / Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с. ; іл.
4. Основи національного виховання : концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. ; за заг. ред. В.Г. Кузя та ін. – К. : Інформ. вид. центр „Київ”, 1993. – Ч. 1. – 152 с.
5. Щербань П.М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник / Щербань П. М. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с., іл. – Библиогр. : в кінці розділів.

## Звернення до авторів публікацій

Шановні автори! На останніх сторінках нашого збірника постійно міститься інформація щодо правильного оформлення статі, але, на жаль, не всі дотримуються цих вимог. Вважаємо за доцільне дати деякі пояснення.

Відомості про публікацію подаються до Українського реферативного журналу «Джерело», яке висуває саме такі вимоги. Відсутність одного з елементів, унеможлиблює подачу інформації.

### Інформаційний ресурс

Інформація вводиться програмою-конвертером без додаткового опрацювання оператором. Тому вона має відповідати викладеним вимогам.

Відомості про кожне окреме серіальне видання оформлюється у вигляді текстового файлу в кодовій таблиці 866(MS-DOS) або 1251(Windows).

У тексті не допускаються пусті рядки, «р о з р я д к а», вирівнювання правого краю, відступ від лівого краю, наявність знаків переносу, елементи псевдографіки та інші нетекстові символи. Службові символи представляються кодами з першої половини таблиці FSCII, знак номера – латинською літерою N.

Супровідна інформація про видання повинна включати наступні елементи:

1. Бібліографічний опис серіального видання (назва, рік видання, том або випуск, номер).

2. Кількість поданих статей.

Дані про статтю наводяться мовою оригіналу публікації й повинні мати порядковий номер згідно з переліком обов'язкових елементів:

Z – службовий символ-роздільник даних про окремі статті

11 Мова тексту статті (укр, рус, англ)

12 1-й автор (прізвище та ініціали)

13 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),

14 Назва статті = паралельна назва (українською або російською мовами для англomовних статей)

15 Номери першої та останньої сторінок статті

16 Кількість бібліографічних посилань

17 Реферат (див. практичний посібник В.І. Лутовинової Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації. – К., 2007. – 71 с.) або анотація

18 Ключові слова (коротко, не більше, ніж 1/2 строки)

19 Індекс УДК.

*Деякі автори або не прописують, або просто пишуть три літери УДК. Для того щоб уникнути неприємностей – не ставте УДК власноруч. Класифікація надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки. Кожній новій статті присвоюється своя УДК. Якщо у статті відсутня УДК, то для викладачів з інших вузів ця послуга платна, згідно затвердженого преїскурантну бібліотеки СДПУ (Курсив наш, примітка редакції збірника).*

З метою більш повного відображення результатів вітчизняних наукових робіт у світовому інформаційному просторі та організації міждержавного обміну реферативною інформацією пропонуємо надсилати дані трьома мовами: українською, російською англійською (якщо вони є у виданні)

**Українською мовою**

21 1-й автор (прізвище та ініціали)

22 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

- 23 Переклад назви статті
- 24 Реферат (анотація)
- 25 Ключові слова

**Російською мовою**

- 31 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 32 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 33 Переклад назви статті
- 34 Реферат (анотація)
- 35 Ключові слова

**Англійською мовою**

- 41 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 42 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 43 Переклад назви статті
- 44 Реферат (анотація)
- 45 Ключові слова

### Зразок

1. **Гуманізація навчально-виховного процесу** : збірник наукових праць. – Спецвип. 3 / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 356 с. – 2. 52

11 укр

12 Саяпіна С. А.

13 Коркішко О. Г.

14 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

15 120 – 124

16 5

17 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

18 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

19 УДК 378. 147-057. 87

21 Саяпіна С. А.

22 Коркішко О. Г.

23 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

24 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

25 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

31 Саяпина С. А.

32 Коркішко Е. Г.

33 **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

34 В статье рассмотрены и раскрыты особенности организации творческой деятельности студентов педвуза, педагогические условия профессионально-творческого самовыражения будущего специалиста системы дошкольного образования. Выделены некоторые темы, используемые в формировании навыков самостоятельной творческой педагогической деятельности.

35 творческая деятельность, специалист дошкольного образования, творческое самовыражение, педагогические условия.

41 Sayarina S. A.

42 Korkishko E. G.

43 FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE EDUCATOR IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION

44 In the article are grounded the features of organization by creative of students' activity in pedagogical institution, and are revealed the pedagogical terms of professionally creative self-expression by future specialist in the system of preschool education. Some topics used in the formation of independent creative pedagogical activities are outlined in the article.

45 creative activity, specialist of preschool education, creative self-expression, pedagogical terms.

*Перш ніж подати статтю до друку уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх. Деякі автори оформлюють статті, згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд. У публікації повинні відповідати поля, шрифт, інтервал, структурні елементи, література тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі Pragma чи Ruta Plaj або інші.*

**Попередження:** статті, які не відповідають зазначеним вимогам опубліковані не будуть! Авторів про це не буде повідомлено, стаття не повертається. Слідкуйте за тим, у якому вигляді ви подаєте свою статтю. Дуже важко працювати з непідготовленими статтями. Пам'ятайте: «Статті подаються повністю підготовленими до друку. Статті друкуються в авторській редакції. Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій».

Не ставте абзац, використовуючи клавишу «Пробіл» та «Табуляцію». Алгоритм призначення абзацу такий: верхня панель «**Формат**» – Абзац – Вкладка «Отступы и интервалы» (треба не неї натиснути). Отступ: слева, справа 0; Интервал: перед, после 0. Первая строка. Отступ – 1, 25. Интервал – полуторный. Тепер треба натиснути вкладку «Положение на странице». Поставить «галочки»: запрет висячих строк, не отрывать от следующего.

Дотримуйтесь правил ДСТУ щодо оформлення літературних джерел.

Вважаємо прохання щодо дотримання вимог та деякі пояснення стануть вам у нагоді. Сподіваємось на порозуміння і подальшу співпрацю.

## ВИМОГИ ДСТУ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ, ЩО ПОДАЮТЬСЯ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ У НАУКОВОМУ ФАХОВОМУ ВИДАННІ

1. Формули та рівняння розташовують безпосередньо після тексту, в якому вони згадуються, посередині сторінки. Вище і нижче кожної формули та рівняння робиться пропуск одного вільного рядка. Формули та рівняння нумеруються, з розміщенням цифри в дужках, в крайньому правому положенні рядка. Пояснення значення кожного символу та числового коефіцієнта формули та рівняння слід наводити з нового рядка. Формули, що йдуть одна за одною і не розділені текстом, відокремлюються комою. Якщо формула не вміщується у рядку, її можна переносити на знаках =, >, <, +, -, \*, або шляхом точкування (...). Знак, на якому робиться перенесення повторюють на початку того рядка, на який перенесено частину формули. Не допускається перенесення на знаку ділення.

2. Ілюстрації повинні розміщуватися по тексту статті або на окремих аркушах. Ілюстрації супроводжуються відповідною назвою, позначаються скороченим словом “Рис.” і порядковим номером.

3. Таблиці нумерують, якщо їх більше ніж одна. Нумераційний і тематичний заголовок пишуть вгорі праворуч таблиці. Тематичний заголовок не повторюється над продовженням або завершенням таблиці, якщо вона не поміщається на одному аркуші. Зазначається лише “Продовження табл....”, або “Завершення табл....”.

4. Оформлення списку використаної літератури повинно відповідати наступним вимогам ГОСТ 7.1:2006 “Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання”. Звертаємо увагу авторів статей, що у процесі складання списку використаних джерел необхідно дотримуватися зазначених у стандарті форм запису.

Детально розглянемо **найсуттєвіші зміни**, передбачені новим стандартом:

1. Змінені *правила вживання великої та малої літер.* У списку джерел з **маленької букви** пишуть відомості, що відносяться до заголовку (підруч. для вузів, матеріали конф., тези, навчально-методичний посібник тощо), відомості про відповідальність (ред., упоряд., редкол. та ін.), наприклад:

*Психологія : підруч. для вузів.*

*Психологія : словарь / отв. ред. Гончарук П. В.*

2. Відбулися зміни в написанні знаків пунктуації! У новому стандарті застосовують проміжок в один друкований знак *до і після* приписного знака: тире (–), скісна риска (/), дві скісні (//), двокрапка (:). Виняток – крапка (.) та кома (,) – проміжки залишають тільки після них.

Таким чином запис реквізитів статті одного автора з періодичного друкованого видання матиме наступний вигляд:

*Прізвище ініціали автора. Назва статті. / ім'я, по батькові автора або ініціали і прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.*

*Наприклад:* Волинець І. М. Краєзнавчі матеріали на уроках зарубіжної літератури / І. М. Волинець // Світло. – 2002. – № 4. – С. 112–116.

3. Зміни внесені до запису статті двох і більше авторів: *Прізвище ініціали першого автора. Назва статті. / ініціали прізвище першого автора, ініціали, прізвище другого автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.*

4. Алгоритм оформлення статті з електронного видання: *Прізвище ініціали автора. Назва статті [Електронний ресурс] / ім'я, по батькові автора або ініціали прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – Режим доступу: електронна адреса, за якою розміщена стаття <http://www...>*

*Наприклад:* Кабан Л. В. Оцінювання інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів регіону [Електронний ресурс] / Лариса Василівна Кабан // Народна освіта. – 2007. – Випуск 1. – Режим доступу:

<http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku\1\statti\2kaban\2kaban.htm>

Зразки записів використаних у процесі написання статті джерел представлено у таблиці:

Характеристика джерела	Приклад оформлення
Один автор	<p>1. Тимошик М. С. Книга для автора, редактора, видавця: практ. посіб. / Микола Степанович Тимошик. — 2-ге вид., стереотипне. — К. : Наша культура і наука, 2006. — 560 с.</p> <p>2. Бондар Ю. В. Національний інформаційний простір новітньої України: становлення та функціонування у процесі політичної трансформації суспільства : монографія / Ю. В. Бондар. — К. : Міжрегіон. Акад. упр. персоналом, 2007. — 184 с.</p>
Два автори	<p>1. Ромовська З. В. Сімейне законодавство України / З. В. Ромовська, Ю. В. Черняк. — К. : Прецедент, 2006. — 93 с.</p> <p>2. Суберляк О. В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Суберляк, П. І. Баштанник. — Львів : Растр-7, 2007. — 375 с.</p>
Три автори	<p>1. Мацько Л. І. Стилїстика ділового мовлення та редагування ділових документів / Мацько Л. І., Кравець Л. В., Солдаткіна О. В. — К. : Ун-т "Україна", 2005. — 281 с.</p>
Чотири автори	<p>1. Методика нормування ресурсів для виробництва продукції рослинництва / [Вітвіцький В. В., Кисляченко М. Ф., Лобастов І. В., Нечипорук А. А.]. — К. : НДІ "Укراгропромпродуктивність", 2006. — 106 с.</p> <p>2. Механізація переробної галузі агропромислового комплексу : підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл. / О. В. Гвоздєв, Ф. Ю. Ялпачик, Ю. П. Рогац, М. М. Сердюк. — К. : Вища освіта, 2006. — 478 с.</p>
П'ять і більше авторів	<p>1. Психологія менеджмента / [Власов П. К., Липницький А. В., Луцихіна І. М. и др.]; под ред. Г. С. Никифорова. — Х. : Гуманитар. центр, 2007. — 510 с.</p> <p>2. Формування здорового способу життя молоді : навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / Т. В. Бондар, О. Г. Карпенко, Д. М. Дикова-Фаворська та ін. — К. : Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. — 115 с.</p>
Без автора	<p>1. Історія Свято-Михайлівського Золотоверхого монастиря / [авт. тексту В. Клоє]. — К. : Грані-Т, 2007. — 119 с.</p> <p>2. Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти : навч. посіб. / за ред. В. К. Шпака. — К. : Знання, 2005. — 311 с.</p> <p>3. Рекомендації щодо складання бібліографічного опису в картках для каталогів і картотек (у зв'язку з набуттям чинності ДСТУ ГОСТ 7.1:2006) / уклад. О. Б. Рудич. — К. : Кн. Палата України, 2007. — 60 с.</p>
Багатотомний документ	<p>1. Межгосударственные стандарты : каталог в 6 т. / [сост. Ковалева И. В., Рубцова Е. Ю.; ред. Иванов В. Л.]. — Львов : НТЦ "Леонорм-Стандарт", 2005. — (Серия "Нормативная база предприятия"). Т. 1. — 2005. — 277 с.</p> <p>2. Бондаренко В. Г. Теорія ймовірностей і математична статистика. Ч.1 / В. Г. Бондаренко, І. Ю. Канівська, С. М. Парамонова. — К. : НТУУ "КПІ", 2006. — 125 с.</p>
Матеріали конференцій, семінарів	<p>1. Проблеми обчислювальної механіки і міцності конструкцій : зб. наук. праць / наук. ред. В. І. Моссаковський. — Дніпропетровськ : Навч. кн., 1999. — 215 с.</p> <p>2. Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу : матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. — Х. : Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2000. — 167 с.</p>

Словники	<p>1. Географія : словник-довідник / [авт.-уклад. В. Л. Ципін]. — Х. : Халімон, 2006. — 175 с.</p> <p>2. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : словник-довідник основ. термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. — К. : Європ. ун-т, 2007. — 57 с.</p>
Атласи	<p>1. Анатомія пам'яті : атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О. Л. Дроздов, Л. А. Дзяк, В. О. Козлов, В. Д. Маковецький. — 2-ге вид., розшир. та доповн. — Дніпропетровськ : Пороги, 2005. — 218 с.</p>
Законодавчі та нормативні документи	<p>1. Медична статистика статистика : зб. нормат. док. / упоряд. та голов. ред. В. М. Заболотько. — К. : МНІАЦ мед. статистики : Медінформ, 2006. — 459 с. — (Нормативні директивні правові документи).</p> <p>2. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України від 17.06.2008 № 537.</p>
Дисертації	<p>1. Петров П. П. Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук : 01.03.02 / Петров Петро Петрович. — К., 2005. — 276 с.</p>
Автореферати дисертацій	<p>1. Новосад І. Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвеєрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.02.08 „Технологія машинобудування” / І. Я. Новосад. — Тернопіль, 2007. — 20 с.</p>
Частина книги, періодичного, продовжуваного видання	<p>1. Козіна Ж. Л. Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж. Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. — 2007. — № 6. — С. 15—18, 35—38.</p> <p>2. Гранчак Т. Інформаційно-аналітичні структури бібліотек в умовах демократичних перетворень / Тетяна Гранчак, Валерій Горовий // Бібліотечний вісник. — 2006. — № 6. — С. 14 — 17.</p> <p>3. Валькман Ю. Р. Моделирование НЕ-факторов — основа интеллектуализации компьютерных технологий / Ю. Р. Валькман, В. С. Быков, А. Ю. Рыхальский // Системні дослідження та інформаційні технології. — 2007. — № 1. — С. 39 — 61.</p>
Електронні ресурси	<p>1. Богомольний Б. Р. Медицина екстремальних ситуацій [Електронний ресурс] : навч. посіб. для студ. мед. вузів III—IV рівнів акредитації / Б. Р. Богомольний, В. В. Кононенко, П. М. Чуєв. — 80 Min / 700 MB. — Одеса : Одес. мед. ун-т, 2003. — (Бібліотека студента-медика) — 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. — Систем. вимоги: Pentium ; 32 Mb RAM ; Windows 95, 98, 2000, XP ; MS Word 97-2000.— Назва з контейнера.</p> <p>2. Бібліотека і доступність інформації у сучасному світі: електронні ресурси в науці, культурі та освіті : (підсумки 10-ї Міжнар. конф. „Крим-2003”) [Електронний ресурс] / Л. Й. Костенко, А. О. Чекмарьов, А. Г. Бровкін, І. А. Павлуша // Бібліотечний вісник — 2003. — № 4. — С. 43. — Режим доступу до журн.: <a href="http://www.nbu.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm">http://www.nbu.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm</a></p> <p>3. Биков Ю. І. Теоретико-методологічні проблеми моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2006. — № 1. — Режим доступу: <a href="http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html">http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html</a>. — Заголовок з екрана.</p>



# ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

## ПОСТАНОВА

10 лютого 2010 р.

№ 1-05/1

Затвердити перелік наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановами президії ВАК України

від 27.05.2009 р. № 1-05/2

від 08.07.2009 р. № 1-05/3

від 14.10.2009 р. № 1-05/4

від 18.11.2009 р. № 1-05/5

від 16.12.2009 р. № 1-05/6

від 10.02.2010 р. № 1-05/1

від 10.03.2010 р. № 1-05/2

№	Назва видання	Засновник (співзасновники)	Галузі науки	Дата затвердження
276	Гуманізація навчально- виховного процесу	Слов'янський державний педагогічний університет	педагогічні	10.02.10

# ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

*Збірник наукових праць*

*( Випуск LXI )*

**Відповідальний за випуск:**

**Швидкий С.М.** – кандидат історичних наук, доцент,  
проректор з науково-педагогічної роботи ДДПУ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 21.02.2013 р. Ум. др. арк. 23,48.

Видавничий центр ДДПУ,  
84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.  
Донбаський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки вищої школи.

Тел.: (06262) 3-98-16

E-mail: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru

Формат 60x84 1/16.

Тираж 100 прим. Зам. № 542.

---

**Підприсмець Маторін Б.І.**

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.

Тел./факс +38 06262 3-20-99. E-mail: matorinb@ukr.net

---

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.

---