

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ  
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ**

**Г У М А Н І З А Ц І Я  
НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ  
Науково-методичний збірник  
( *Випуск LI* )**

Слов'янськ – 2010

ISSN 2077–1827  
УДК 371.13  
ББК 74.202  
Г. 94

**Гуманізація навчально-виховного процесу** : Збірник наукових праць. – Вип. LI / За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 311 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.  
**Гавриш Н.В.** – доктор педагогічних наук професор.  
**Шевченко Г.П.** – 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.  
**Яворська С.Т.** – доктор педагогічних наук, професор.  
**Солодухова О.Г.** – доктор психологічних наук, професор.  
**Омельченко С.О.** – доктор педагогічних наук, доцент.  
**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.

Збірник підготовлено за матеріалами наукових досліджень викладачів та аспірантів Слов'янського державного педагогічного університету та інших вузів України.

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 scholars, teachers, postgraduates, students of pedagogical educational institutions worker of education.

Збірник наукових праць є фаховим виданням із педагогічних наук

**(Бюлетень ВАК України № 3, 1999 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  
Слов'янського державного педагогічного університету  
(протокол № 4 від 11.03.2010 р.)

ISSN 2077–1827

**ВИЩА ШКОЛА****О. Ковтун**

- докторант Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології і перекладу Національного авіаційного університету (м. Київ)

УДК 378+629.7.07

**СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
АВІАЦІЙНИХ ОПЕРАТОРІВ**

У статті досліджується сутність професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів. Визначено її мету, завдання, сфери застосування та складові. Доведено, що для успішної реалізації професійної діяльності пілоти та авіадиспетчери треба вміти здійснювати ефективну комунікацію не лише в режимі «диспетчер – пілот», але й у моносоціумних групах «диспетчер – члени органів УПР, служб ОПР», «пілот – інші члени екіпажу ПС», «авіаційний оператор – члени авіаційного персоналу». Визначено місце комунікації в роботі авіаційних операторів, розкрито специфіку мовленнєвої діяльності як ключового компонента в процесі управління повітряним судном, з'ясовано основні форми мовленнєвих повідомлень, їх тематичну приналежність, лінгвістичні особливості мовленнєвих продуктів і т. ін. Мовленнєва підготовка авіаційних операторів повинна спрямовуватися як на поглиблення знань у царині авіаційної термінології, так і на розвиток загально-мовленнєвих умінь слухання і говоріння.

**Ключові слова:** авіаційний оператор, професійно-мовленнєва діяльність, авіаційна підмова, радіообмін цивільної авіації, фразеологія радіообміну.

**Е. Ковтун**

- докторант Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранной филологии и перевода Национального авиационного университета (г. Киев)

**СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
АВИАЦИОННЫХ ОПЕРАТОРОВ**

В статье исследуется сущность профессионально-речевой деятельности авиационных операторов. Определена ее цель, задачи, сферы применения и составляющие. Доказано, что для успешной реализации профессиональной деятельности нужно уметь осуществлять эффективную коммуникацию не только в режиме «диспетчер – пилот»,

но и в моносоциумных группах «диспетчер – члены органов УВД, служб ОВД», «пилот – другие члены экипажа ВС», «авиационный оператор – члены авиационного персонала».

**Ключевые слова:** авиационный оператор, профессионально-речевая деятельность, авиационный подъязык, радиообмен гражданской авиации, фразеология радиообмена.

**O. Kovtun**

– a Doctorate of the Yuzhnoukrainskogo national pedagogical university of the name to K.D. Ushinskogo, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of foreign philology and translation of the National aviation university (Kiev)

### THE ESSENCE OF THE PROFESSIONAL SPEECH ACTIVITY OF AVIATION OPERATORS

*The article investigates the essence of the professional speech activity of aviation operators. As a result, its purpose, tasks, spheres of application and components were determined. It is well-proven that for successful realization of professional activity it is needed to be able to carry out effective communication not only in the mode a «controller is a pilot» but also in monosocium-groups a «controller is members of organs of ATC», a «pilot is other members of crew of AC», a «aviation operator is members of aviation personnel».*

**Key words:** aviation operator, professional speech activity, aviation sublanguage, radiotelephony of civil aviation, radiotelephony phraseology.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Мова, що обслуговує певне суспільство, неоднорідна. Як «архісистема» (Е.Г.Туманян), вона складається з комплексу різноманітних диференційованих форм. Варіативність мови може розглядатися на різних рівнях (В.Л.Наєр) чи в різних площинах (Б.М.Головін). Хоча класифікація «рівнів» і «площин» відмінна, зокрема В.Л.Наєр виділяє такі рівні, як «зовнішня ситуація», «орієнтованість на адресата», «географічна сфера застосування мови» [6, с. 5], а Б.М.Головін розрізняє «площину диференціації за структурою мовленнєвого процесу», «за жанрами словесних утворень» [3, с. 345], ці класифікації дозволяють виділити в структурі мови такі її форми, як літературна мова, просторіччя, територіальні і соціальні діалекти, професійні мови, жаргони, функціональні стилі, форми усного і писемного мовлення, ідіолекти, жанри і т. ін.

Одним з різновидів національної мови є така екзистенціальна форма, що застосовується в спеціальній сфері суспільних відносин і обслуговує мовленнєве спілкування певного кола людей, обмеженого певною професійною діяльністю. Відтак, у даній статті розглянемо форму мови,

що обслуговує спілкування певного колективу, об'єднаного за принципом єдності професійної діяльності при виконанні ним виробничих обов'язків.

Розвиток сучасної науки, техніки, технологій призводить до виникнення спеціалізованих сфер людської діяльності, що, в свою чергу, обумовлює й виникнення спеціалізованих сфер спілкування. Останні вимагають формування спеціальних мов цих областей соціального життя. Саме практична необхідність є основною рушійною силою виникнення тих мов, що обслуговують спеціалізовані, часто вузькоспеціалізовані, галузі людської діяльності. Створення і розвиток цих мов залежить від потреб тієї галузі науки, техніки, технології чи управління, яку вони обслуговують, а їх функціонування відбувається в межах певного мовного колективу. Специфіка сфер комунікації висуває особливі вимоги до використання лексичних і граматичних засобів мови, побудови речень і структури самого висловлювання. Все це підпорядковане одній меті – максимальному задоволенню комунікативних потреб у даній сфері професійного спілкування.

Під професійним спілкуванням ми, слідом за Т.О.Мальковською, розуміємо «мовне спілкування представників однієї професійної групи в ситуації, яка пов'язана з безпосереднім виконанням ними професійних чи службових обов'язків» [5, с. 15]. Професійне спілкування спрямоване на досягнення певної мети, реалізація якої лежить в основі співпраці учасників професійної комунікації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Аналіз літератури свідчить, що науковцями запропоновано цілу низку назв варіанту мови, що забезпечує спілкування представників певної професійної групи. З-поміж них відзначимо такі: професійна мова (Г.В.Колшанський), професійний діалект (Л.В.Успенський), технолект (В.І.Карасик), мова для спеціальних цілей (В.М.Лейчик), підмова (М.Я.Цвілінг), мова сфери спеціальних комунікацій, спеціолект (Р.Г.Котов, С.Є.Нікітіна, Н.В.Васильєва), підмова, субмова, спеціальна мова (В.П.Коровушкін), спеціальна підмова (Л.П.Крисін). Аналіз означених понять дозволив дійти висновку, що для них не є характерними принципові відмінності у змісті, що дозволяє застосовувати їх як синоніми. У межах даної статті будемо користуватися терміном *підмова*, під яким, слідом за В.П.Коровушкіним, розумітимемо сукупність фонетичних, граматичних і лексичних засобів національної мови, що обслуговує мовленнєве спілкування певного соціуму, який характеризується єдністю професійно-корпоративної діяльності своїх індивідів і відповідною системою спеціальних понять.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Виникнення підмови, що обслуговує певну сферу суспільних відносин, на думку В.М.Лейчика, можливе лише за умови: 1) наявності певної спеціально важливої сфери діяльності чи знань; 2) достатньо великого обсягу інформації, що обробляється в цій сфері; 3) можливості виявлення специфіки на різних, якщо не на всіх рівнях вивчення мови. Метою статті є висвітлення сутності професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів, її мети, завдань, сфери застосування.

З'ясуємо, чи задовольняє ці вимоги професійна підмова авіації. У процесі попередньої роботи було з'ясовано, що 1) авіаційна підмова обслуговує спеціальну, окрему, самодостатню галузь діяльності, яку становить собою авіаційна діяльність; 2) визначено, що циркуляція і перобка інформації мають в авіації фундаментальне значення, від точності й своєчасності прийому інформації авіаційним оператором, надійності її збереження і відтворення, ефективності її переробки залежить швидкість, точність і надійність усієї системи «людина – машина». Так, щодо двох означених вище положень можна дати стверджувальну відповідь. Останнє положення знайде своє розв'язання в процесі роботи над даною статтею.

Для з'ясування сутності професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів, необхідно визначити місце комунікації в їхній роботі, розкрити специфіку мовленнєвої діяльності як ключового компонента в процесі управління повітряним судном (ПС), з'ясувати основні форми мовленнєвих повідомлень, їх тематичну приналежність, лінгвістичні особливості мовленнєвих продуктів і т. ін.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Спілкування в авіації, за визначенням А.Ф.Пчелінова, – процес складного взаємного впливу людей, що забезпечує організацію взаємозв'язку. Здійснюється це спілкування мовленнєвими і немовленнєвими засобами та їх комбінаціями [9, с. 127]. Мовлення членів екіпажу, уточнює В.А.Колосов, є складовою зв'язковою частиною спільної діяльності членів екіпажу на всіх етапах польоту, а також основним компонентом взаємодії і взаємовідносин екіпажу з диспетчерами управління повітряним рухом (УПР) [4, с. 85].

*Мовленнєве спілкування* членів екіпажу виявляється в усній формі для підтримки нормальної взаємодії персоналу всередині екіпажу, з диспетчерами і екіпажами інших літаків. Мовлення застосовується у випадках, коли необхідно: терміново передати командні оповіщувальні чи застережні сигнали, щоб привернути увагу до певної ситуації; одержати від членів екіпажу чи диспетчера невідкладну реакцію у вигляді дій чи спонукати їх до певних дій; продублювати зорові сигнали; підтвердити прийняте мовленнєве повідомлення; оцінити дії [9, с. 127].

За джерелами виникнення мовленнєву інформацію можна розділити на зовнішню, що надходить від диспетчера, інших екіпажів про стан навколишнього середовища, і внутрішньокабінну, що надходить від членів екіпажу щодо стану систем літака і програми польоту. Основною інформацією за відсутності аварійних ситуацій на ПС є зовнішня, оскільки від неї залежить програма польоту і пов'язана з нею діяльність екіпажу.

Спілкування *немовленнєвими засобами* – це спілкування за допомогою жестів, міміки, різноманітних предметних дій. Членам екіпажів, за А.Ф.Пчеліновим, не рекомендується застосовувати для спілкування без розроблених правил жести, міміку та їх поєднання. Історія авіації знає чимало прикладів, коли жести тлумачилися неправильно, а результатом спілкування жестами були аварії.

Свої міркування А.Ф.Пчелінов підсумовує висновком, що для взаємовпливу і узгодженості дій членів екіпажів ПС необхідно застосовувати спеціальні засоби спілкування. Немовленнєві засоби повинні застосовуватися на основі спеціальних правил, а мовленнєві – із застосуванням спеціальних рекомендацій [9, с. 128]. Означене призвело до того, що в авіації сформувалися особливі вимоги до професійного мовлення.

Хоча найрізноманітніші категорії авіаційних спеціалістів послуговуються у своїй професійній діяльності авіаційною підмовою, для авіаційних операторів – льотного складу та авіадиспетчерів УПР володіння нею визначається як професійна необхідність, оскільки для них властива специфічна комунікація, що відома як термінологічне макрополе «Радіообмін цивільної авіації» (РЦА), одиниці якого виконують номінативну і комунікативну функції при «двобічному обміні інформацією засобами обладнання радіозв'язку між екіпажем літального апарату і наземними диспетчерськими службами і/чи іншими літальними апаратами, а також при внутрішньому радіозв'язку між членами екіпажу» [7, с. 4-5]. Комунікативним середовищем для термінології РЦА є діяльність радіообміну, що застосовується і здійснюється на повітряних суднах цивільної авіації під час польоту і пов'язаних з ним операцій, що виконуються повітряним судном на землі. Підмову радіообміну Т.О.Мальковська розглядає як «сукупність фонетичних, граматичних і лексичних одиниць мови, що обслуговують мовленнєве спілкування учасників повітряного руху (авіадиспетчера і льотчика) під час виконання польоту і представлену в діалогах пілот – авіадиспетчер» [5, с. 15].

РЦА здійснюється для того, щоб 1) диспетчерські служби інформували екіпаж ПС про обстановку в районі польоту, стан аеродрому, роботу засобів зв'язку і радіотехнічного забезпечення польотів і посадки, про екстренні ситуації; контролювали дії ПС, їх ешелонування на безпечні

інтервали з метою запобігання небезпечних зближень і зіткнень ПС одне з одним і з перешкодами на аеродромі і в польоті; здійснювали запит інформації про стан і місцезнаходження ПС, а 2) екіпаж ПС інформував про виконання польотної операції, доповідав про стан ПС і ситуації, в якій відбувається політ; одержував дозвіл на виконання того чи іншого етапу польоту, а також умов виконання маневрів, пілотування і керування ПС.

Отже, комунікативними цілями тексту досліджуваного дискурсу виступають: інформування (повідомлення), запит, контроль і ведення ПС наземними службами, що реалізуються в підтвердженні (дозволі) чи забороні.

Згідно з Правилами ведення радіотелефонного зв'язку та фразеології радіообміну в повітряному просторі України [8], існують такі категорії повідомлень: а) аварійні виклики, повідомлення про «лихо» та аварійний рух; б) термінові повідомлення, у тому числі повідомлення, яким передував сигнал медико-санітарного транспорту; в) повідомлення щодо пеленгації; г) повідомлення щодо безпеки польотів; г) метеорологічні повідомлення; д) повідомлення щодо регулярності польотів.

У практичній роботі диспетчерів УПР прийнято розрізняти три основні групи мовленнєвих взаємодій з екіпажами: 1) розпоряджувальні форми (команди, диспетчерські розпорядження, диспетчерські рекомендації); 2) інформаційні форми (запити, диспетчерська інформація, повідомлення екіпажів, уточнення, підтвердження прийому інформації, доповіді про виконання); 3) нерегламентовані форми (репліки тощо).

Упродовж виконання польоту ПС взаємодіє з різними службами організації повітряного руху (ОПР). На першому та прикінцевому етапах польоту відбувається взаємодія «аеродромний диспетчерський пункт – ПС». Мовленнєве спілкування учасників означеної взаємодії відбувається за такою тематикою: інформація про виліт та правила запуску двигуна, буксирування, вказівки щодо руління, правила для зльоту, аеродромне коло польотів, кінцевий етап заходу на посадку, відхід на друге коло, після посадки, важлива аеродромна інформація. Своєчасна, лаконічна і недвозначна комунікація є «важливим фактором в забезпеченні ритмічної, безпечної і безперешкодної роботи аеродрому. Вона є не лише засобом виконання диспетчерами своїх завдань, але також допомагає пілотам знати про інші ПС, що знаходяться поблизу них, особливо в умовах поганої видимості» [10].

При виконанні польоту по маршруту екіпаж ПС взаємодіє з радіолокаційними органами різних типів, зокрема зі службами спостереження ОПР, диспетчерським пунктом підходу, органами районного диспетчерського управління. Взаємодія зі службами спостереження ОПР передбачає обмін інформацією щодо розпізнавання й



векторіння, щодо руху і маневру відхилення, щодо роботи пілотів з приймачами-передавачами ВОРЛ, щодо надання радіолокаційної допомоги ПС при відмові радіозв'язку, щодо попередження про небезпеку.

Взаємодія з диспетчерським пунктом підходу охоплює виліт за ППП (політ, що виконується відповідно до правил польотів за приладами), виліт за ПВП (політ, що виконується відповідно до правил візуальних польотів), приліт за ППП, приліт за ПВП, векторіння на кінцевому етапі заходу на посадку, захід на посадку за радіолокатором точного заходу на посадку.

У процесі взаємодії ПС судна з органами районного УПР порушується така тематика: інформація про місцезнаходження, інформація про ешелон польоту, входження ПС до повітряних трас, вихід ПС з повітряних трас, перетинання ПС повітряних трас, політ з чеканням на маршруті, керування польотами над океаном.

Українське законодавство чітко визначає процедури радіотелефонного зв'язку. З-поміж них: 1) передача ведеться у стислій формі, звичайним розмовним тоном з використанням стандартної фразеології; 2) для забезпечення чіткого та задовільного приймання повідомлень екіпаж ПС, орган ОПР або інший відповідний наземний персонал повинні: вимовляти кожне слово виразно та зрозуміло; дотримуватися такої швидкості мовлення, яка б не перевищувала 100 слів за хвилину. Якщо повідомлення, що передається на борт ПС, потребує запису, швидкість мовлення потрібно знизити для того, щоб таке повідомлення можна було записати. Невелика пауза перед або після цифр дає змогу легше їх зрозуміти; зберігати гучність мовлення на постійному рівні; 3) під час передачі довгих повідомлень необхідно робити короткі зупинки для того, щоб переконатися, що частота, на якій ведеться передача, не зайнята, та надати змогу оператору станції, що приймає такі повідомлення, при потребі, зробити запит на повторення неприйнятих частин повідомлення; 4) повідомлення, які обробляються в авіаційному мобільному зв'язку, складаються з відповідних частин, що передаються у такому порядку: а) виклик з указівкою адресата та відправника; б) текст [8].

Отже, правила, що визначають норми перебігу радіообміну, базуються на певних принципах. З-поміж них: зостосовувані мовленнєві форми (команди, повідомлення) повинні забезпечувати мінімум викривлень та втрати інформації; одержання будь-якої інформації, як правило, повинно супроводжуватися відповідальним повідомленням («квитанцією»); кількість слів у сеансах радіозв'язку і їх тривалість повинні бути (по можливості) мінімальними.

Як уже зазначалося, мовленнєва взаємодія при виконанні польоту відбувається не лише в напрямку «повітря»-«земля», але й всередині

кабіни, між членами льотного екіпажу. У мовленнєвій взаємодії членів екіпажу виокремлюють такі основні мовленнєві форми: 1) команди звернення, що вимагають виконання певної конкретної дії («*Прибрати шасі*», «*Закрилки 20*»); 2) виконання команди, підтвердження одержання інформації («*Закрилки 20 випущено*», «*5 кілометрів, швидкість 270*»); 3) запити-звернення з вимогою (проханням) надати необхідну інформацію («*Курс?*»); 4) репліки-звертання, що не несуть командної, виконавчої чи оповіщувальної інформації: зауваження, заперечення, коментарі, вигуки тощо. Перші три форми складають необхідну основу мовленнєвої взаємодії членів екіпажу при виконанні спільної діяльності, як правило, вони регламентовані і закріплені в правилах, що унормовують ведення радіообміну. Останню форму відносять (В.А.Колосов) до надлишкових, ненормованих, до «шуму», що виходить за межі загальноприйнятої технологічної мовленнєвої взаємодії. Це можуть бути зауваження, висловлення ставлення (позиції) мовця до дій, вчинків, слів партнера, його стану і т. ін. Такі репліки мають переважно емоційне зафарбування, відображають особистісні оцінки й характер міжособистісних стосунків учасників спільної діяльності, тобто репліки часто відображають не взаємодію партнерів, а їхні взаємостосунки.

Провідна роль у професійному мовленні авіаційних операторів належить радіообміну. В цілому радіообмін цивільної авіації можна розглядати як процес і як продукт діалогового спілкування. У зв'язку з цим ми, слідом за О.В.Акімовою [1], розглядаємо радіообмін як дискурс (процес), протиставляючи його тексту як продукту мовленнєвої діяльності.

У функціональному плані текст РЦА – це ієрархічно організовані мовленнєві акти, об'єднані у висловлювання діалогічного типу. Не будемо вдаватися до глибокого лінгвістичного аналізу діалогічного мовлення, зауважимо лише, що воно ситуативне, тісно пов'язане з умовами, в яких відбувається мовленнєве спілкування. Повідомлення не створюються кожного разу заново, а немов би добудовуються до попередньо висловлених або до виконуваних дій. Це мовлення контекстне і стисле через знання членами екіпажу ситуацій і застосування ними спеціальної професійної лексики, авіаційної фразеології. Діалог, як форма мовленнєвого спілкування, являє собою форми взаємодії, що зазнають постійних чергувань, порівняно швидко зміну акцій і реакцій комунікантів. Особливістю діалогів між членами екіпажу є їх цілеспрямованість і швидкий темп, що пов'язано з лімітом часу на спілкування. Чим довший процес спілкування, тим менше часу лишається на виконання операцій з керування літаком, а в результаті частина операцій не виконується чи виконується з порушеннями й помилками, що може призвести до авіаційних подій. Усно-розмовне діалогічне мовлення РЦА будується відповідно до принципу економії.

Відтак, специфічною рисою висловлювань у сфері РЦА є лаконічність. Діалог РЦА не передбачає зорового сприйняття комунікантів, тобто в ньому відсутні сприйняття міміки, жестів, рухів тіла. Можливі радіоперешкоди не завжди дозволяють сприймати інтонаційний малюнок висловлювання. Наслідком цього є особлива увага до тексту і до слова як його одиниці.

Лінгвістичні особливості авіаційного дискурсу досліджувалися О.В.Акімовою, П.А.Корчемним, І.М.Луцихіною, Т.О.Мальковською, А.Ф.Пчеліновим, М.І.Солнишкіною та ін. Аналіз праць означених та низки інших учених дозволив дійти висновку, що лінгвістичними аспектами авіаційного дискурсу є: лаконічність, однозначність, чіткість; відносна свобода побудови висловлювань; типова «фразеологія», що спрямована на максимальне використання стандартних слів і фраз, чітку і зрозумілу вимову, уникання багатослів'я в стандартних умовах; використання нестандартних мовних одиниць у нестандартних ситуаціях; строге тематичне спрямування змісту (змістовний бік текстів, як правило, співвідноситься зі смисловими сферами «Об'єкт», «Дія», «Простір», «Ситуація», «Час», які стосуються виконання польоту і УПР. Радіообмін відносно інших тем заборонений).

У документах ІКАО зазначається, що інформація і вказівки, які передаються в радіообміні, «мають життєво важливе значення для забезпечення безпечної і швидкої експлуатації ПС» [10]. Радіообмін – усне спілкування, що здійснюється на базі лексико-термінологічних «заготовок», мовленнєвих кліше, застосування яких є обов'язковим відповідно до вимог ведення радіоперемовин. Означені правила визначають порядок ведення радіозв'язку, особливості використання спеціальної і неспеціальної лексики, характер і стиль комунікації, специфіку побудови висловлювань, а також тематику останніх. Правила і типова фразеологія призначені для скорочення тривалості, упорядкування й підвищення надійності радіообміну в радіомережах і за наземними каналами зв'язку органів УПР.

Стосунки між учасниками-комунікантами визначаються встановленими правилами ведення радіообміну. З-поміж двох комунікантів у радіообміні представник диспетчерської служби є головним, оскільки саме ним здійснюється передача розпоряджень на борт літака і ведеться контроль за рухом ПС в повітряному просторі. Таким чином, авіадиспетчер займає вище у порівнянні з екіпажем положення в ієрархічних зв'язках комунікантів, а комунікація в РЦА, як правило будується на вертикальних відносинах комунікантів.

Комунікативна ситуація, обумовлена умовами безпеки польоту і, відповідно, відсутністю загрози для життя й здоров'я людей, відображається в так званому стандартному радіообміні. Комунікативна

ситуація, обумовлена виникненням непередбачуваних умов польоту, спричинених технічним і людським факторами (неполадки в системах управління і навігації ПС, вплив факторів навколишнього середовища, таких як несприятливі метеоумови, вплив елементів навколишнього середовища на роботу ПС, а також помилки в пілотуванні і координуванні повітряного руху і т. ін.), призводить до нестандартного радіообміну. Відтак, дискурс РЦА передбачає наявність текстів, які відображають стандартну і нестандартну ситуації. До першого типу належить текст стандартних переговорів, що характеризується заданістю тематики (необхідні етапи польоту і обов'язкові компоненти процедури радіообміну), особливою побудовою мовленнєвих форм висловлювань, загальною тенденцією породження висловлювання відповідно до рекомендованих вимог ведення радіообміну. До другого типу належить дискурс, що відображає нестандартні ситуації ведення радіообміну. Нестандартні ситуації і горизонтальні стосунки комунікантів, зауважують О.В.Акімова та М.І.Солнишкіна, можуть призвести до дисбалансу нейтрального, спокійного, неемоційного стану комунікантів, що здійснюють радіообмін, що призводить до використання різноманітних емоційно зафарбованих, ненормованих лексичних одиниць прострічного характеру [2]. А при веденні радіообміну на міжнародних повітряних трасах таких одиниць буде ще більше через включення до мовленнєвих продуктів рідномовних одиниць, лексем, що можуть мати неоднозначне тлумачення тощо.

Відтак, було розроблено фразеологію ІКАО, що створювалася з метою забезпечення максимальної точності, лаконічності й однозначності розуміння слів і виразів, що застосовуються при веденні радіотелефонних переговорів, для «ефективного, ясного і недвозначного обміну інформацією при веденні зв'язку», при цьому особлива увага повинна приділятися «правильному використанню фразеології ІКАО у всіх випадках, коли вона повинна застосовуватися» [10].

Аналіз матеріалів розслідування авіаційних пригод свідчить, що найчисленніші причини помилок мовленнєвої взаємодії по'язані з виявом «людського фактору». З-поміж них доцільно виокремити: 1. Використання нестандартної фразеології. Недотримання стандартної послідовності при передачі елементів інформації або використання нестандартної фразеології, що призводить до плутанини партнерів за спільною діяльністю. 2. Зміна темпу мовлення. Високий темп мовлення може негативно вплинути на розуміння повідомлення адресатом. Зазвичай темп мовлення авіадиспетчера і пілота збільшується у зв'язку зі збільшенням інтенсивності руху, на висоті пікового виробничого навантаження, коли їхні мовленнєві можливості використовуються на межі можливостей. 3.

Свідоме скорочення позивних. Як пілоти, так і диспетчери УПР з різних причин (високе виробниче навантаження, втома, прихильність до партнера з радіообміну тощо) при викликах і підтвердженнях скорочують позивні літаків. При цьому ситуація ідентифікації ПС ускладнюється, оскільки часто в зоні відповідальності диспетчера УПР літаки мають подібні за вимовою номери або ж літаки більше ніж однієї авіакомпанії перебувають на одній робочій частоті радіозв'язку. 4. Завантаженість ефіру. Виникненню помилок у цих випадках сприяють такі обставини: тривале очікування екіпажем дозволу диспетчера УПР на виліт чи зміну висоти польоту; безперервна подача диспетчером УПР, що вказує на його високу завантаженість і попереджує пілотів про особливу обережність щодо сприйняття повідомлень диспетчера; проблема додаткових дозволів. 5. Помилки, пов'язані із «запрограмованим» сприйняттям повідомлень. У даному випадку мотивація пілотів і диспетчерів УПР обумовлена певною усталеністю сприйняття повідомлень партнерів при виконанні стандартних елементів польоту і стандартних процедур переговорів. Вони очікують почути те, що хочуть почути. Так, наприклад, у цих умовах диспетчер УПР очікує, що при підтвердженні пілот точно відтворить його повідомлення, відтак, може не помітити відхилення. 6. Вимова. Розуміння затруднене особливо у випадках, коли радіотелефонний зв'язок між диспетчером і пілотом здійснюється нерідною мовою. 7. Відсутність належної дисципліни радіообміну. 8. Недостатньо розроблені правила і фразеологія радіотелефонного зв'язку.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Здійснення РЦА є основною складовою частиною професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів, але не вичерпує її. Для успішної реалізації професійної діяльності пілоти та авіадиспетчери повинні вміти здійснювати ефективну комунікацію не лише в режимі «диспетчер – пілот», але й у моносоціумних групах «диспетчер – члени органів УПР, служб ОПР», «пілот – інші члени екіпажу ПС», «авіаційний оператор – члени авіаційного персоналу». Відтак, окрім володіння вміннями здійснювати РЦА авіаційні оператори повинні володіти підмовою авіації загалом. Українська авіаційна терміносистема розвивається хоча й не дуже швидко, та все ж упевнено. У ній виокремлюються десятки макрополів, з яких ми дібрали ті, оволодіння якими є першочерговим для авіаційних операторів. З-поміж них: структурні компоненти ПС, обладнання кабіни екіпажу, пасажирський салон, злітно-посадкова смуга та рульові доріжки, будівлі аеропорту, авіаційні наземні транспортні засоби, термінал для пасажирів, авіаційні професії, структура та службовці авіакомпанії, персонал органів УПР, погода/метеорологічні умови, етапи польоту, навігація, системи ПС,

документація на борту літака, аварійне обладнання, відмови і збої в роботі техніки.

Відтак, мовленнєва підготовка у вузі авіаційних операторів повинна спрямовуватися як на поглиблення знань у царині авіаційної термінології та оволодіння правилами ведення радіозв'язку, так і на розвиток загальномовленнєвих умінь слухання і говоріння.

### *Література*

1. Акімова О.В. Термин как единица терминологического поля и профессионального дискурса в разноструктурных языках: Дис. ...канд. филол. наук: 10.02.20. – Казань, 2004. – 254 с.
2. Акімова О.В., Солнышкина М.И. Типология дискурса в профессиональной коммуникации // Актуальные проблемы теории коммуникации. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2004. – С. 253-270.
3. Головин Б. Н. Вопросы социальной дифференциации языка [*Текст*] / Б. Н. Головин // Вопросы социальной лингвистики. – Л.: Наука, 1969. – С. 343-355.
4. Колосов В.А. Организация речевого взаимодействия экипажей и диспетчеров УВД при совместной деятельности // Психофизиологические проблемы повышения работоспособности летного и диспетчерского состава гражданской авиации: Межвуз. темат. сб. научн. трудов / Академия ГА. – СПб., 2000. – С. 83 – 90.
5. Мальковская Т.А. Англо-русские соответствия в языковой структуре радиообмена в режиме общения пилот-авиадиспетчер: Дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. – Пятигорск, 2004. – 163 с.
6. Наер В.Л. Уровни языковой вариативности и место функциональных стилей / В.Л. Наер // Научная литература: язык, стили, жанры: сб. ст. / Отв. ред. М.Я. Цвиллинг. – М.: Наука, 1985. – С. 3 – 15.
7. Олянок П.В., Астафьев Г.П., Грачев В.В. Радионавигационные устройства и системы гражданской авиации: Учеб. для вузов ГА. – М.: Транспорт, 1983. – 585 с.
8. Про затвердження Правил ведення радіотелефонного зв'язку та фразеології радіообміну в повітряному просторі України // Наказ Міністерства транспорту України № 486 від 10.06.2004.
9. Пчелинов А.Ф. Профессиональное общение и безопасность полетов // Вопросы психологии. – 1982. – № 6. – С. 127 – 128.
10. Doc 9432 "Manual of Radiotelephony". – Режим доступу до ресурсу: <http://dcaa.slv.dk:8000/icaodocs/>

### *О. Комар*

*- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики початкового навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

**УДК 371.134**

## **МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

*У статті автор розкриває питання моделі готовності майбутніх вчителів початкової школи до застосування інтерактивної технології.*

Презентована схема моделі та розкривається послідовність її реалізації при навчанні майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ.

**Ключові слова:** готовність студентів, інтерактивна технологія.

**О. Комар**

- кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального обучения Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины

### **МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

В статье автор раскрывает вопрос модели готовности будущих учителей начальной школы к применению интерактивной технологии. Представлена схема модели и раскрывается последовательность ее реализации при обучении будущих учителей начальных классов в ВУЗе.

**Ключевые слова:** готовность студентов, интерактивная технология.

**О. Komar**

- Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Methods Educational of Uman State Pedagogical University

### **THE MODEL OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' PREPARATION TO THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGI**

In this article the author reveals the problem of the model of future elementary school teachers' preparation to the use of interactive technologi. The scheme of this model is presented and it shows the sequence of its realization in the process of elementary school teachers' training in the University.

**Keywords:** readiness of future elementary school teachers', interactive technologi

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Для сучасної системи вищої освіти сьогодні як ніколи важлива проблема якісної підготовки спеціалістів, так як у світі складається ситуація, коли просто освіта нічого не вирішує. Для створення сучасної економіки і суспільних відносин взагалі, для розвитку соціальної і культурної сфер суспільства необхідна тільки якісна освіта – гарантія багатства і процвітання будь-якої країни.

Учитель – людина професії, необхідної для існування і розвитку суспільства. Разом з тим, відношення до вчителя сучасним суспільством досить неоднозначне: від почуттів захоплення до знехтування. Чому сьогодні склалась така ситуація і як її виправити?

Причинами можна назвати тотальну поінформованість ЗМІ постіндустріального суспільства у його плавному переході до

інформаційного; матеріальне розшарування слоїв населення; зубожіння моральних якостей людей як особин суспільства; повільну перебудову учительства як одиниці стрімко змінюючогося суспільства; повсякчасне захоплення комп'ютеризацією в усіх суспільних галузях; втрату молодим і середнім поколінням умінь і навичок міжособистісного спілкування та багатьох інших чинників.

Розвиток суспільства, бурхливий прогрес науки і промисловості часто роблять неефективними старі форми і методи підготовки, швидко застарівають знання педагогів, утворюється розрив між якістю одержуваних студентами знань і рівнем реальних суспільних потреб, в деяких випадках відстає розвиток матеріально – технічної бази освіти, недостатньо міцним і ефективним є зв'язок між освітою, наукою і виробництвом – цими найважливішими складовими науково – технічного прогресу.

За певний час суспільство змінить і буде дорожити вчителем як стратегічно важливим об'єктом, так як саме учитель готує кожне наступне покоління, яке буде устатковувати суспільний лад. Важливе місце у такій ситуації займає саме вчитель початкових класів як наставник і духовний керівник, який формує підвалини якостей особистості.

**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 застосування інтерактивної технології у навчально виховному процесі, як загальноосвітньої, так і вищої школи (І.Зязюн, Г.Коберник, Н.Коломієць, І.Осадченко, Н.Павленко, Н.Побірченко, О.Пометун, Л.Пироженко, Л.Роєнко, Т.Торчинська, І.Шевчук та ін.).

Аналіз психологічної і педагогічної літератури з даної проблематики та проведені спостереження дозволяють нам висловитись про те, що формування особистості учня багато в чому залежить від стосунків у класному колективі, від спілкування учителя з учнями (манера спілкування, викладання навчального матеріалу, опитування тощо). Ми поділяємо думку І.Заяць з приводу того, що «...взаємини учителя і учнів складають емоційний фон, який визначає все, що відбувається на уроці і поза ним. Вони можуть посилювати, а можуть і знімати психологічну напругу учнів, надавати їй позитивний або негативний характер» [6, с.113].

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Перед тим, як встановити можливість удосконалення підготовки вчителів початкових класів, готуючи їх до застосування у навчальному процесі інтерактивної технології, необхідно визначити її сутність, цілі, завдання. Ми поставили



за мету створення моделі такої підготовки, що ґрунтується на відповідних засадах та представлена в таблиці (див. схему).



### Структурна модель готовності студентів до застосування інтерактивної технології у початковій школі

В першу чергу ми вирішили провести ретроспективний аналіз проблеми технологічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи з метою виявлення позитиву і недоліків, та тенденцій розвитку даної проблеми, що спостерігалися упродовж тривалого часу у вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці і практиці. Міністерство науки і освіти України, державні служби проводять відповідну роботу щодо реформування освіти, нормативні ж документи визначають цілі і завдання вдосконалення підготовки майбутніх учителів до застосування інтерактивних технологій. У Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті [7] звертається увага на те, що до всіх тих, хто навчається, треба ставитись не як до посереднього учня чи студента, а як до індивідуальності.

У Доктрині освіти визначено як стратегічну основу розвитку особистості, суспільства, нації, держави. У Національній доктрині, у Державній національній програмі «Освіта»: Україна XXI століття, у Законах України «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту» йдеться про радикальну модернізацію освіти, в основу якої покладено гуманізацію і демократизацію всієї системи освіти, всіх складових її елементів. Всі ці документи ми вважаємо однією з теоретичних засад підготовки майбутніх учителів до застосування інтерактивних технологій у початковій школі.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Ми розглядаємо готовність студентів до застосування інтерактивних технологій у початковій школі як результат підготовки до даного виду діяльності і як складову частину їх професійної підготовки до педагогічної діяльності. Даний вид готовності не тільки проявляється в професійно-педагогічній діяльності, а також в ній формується і розвивається.

Модель готовності студентів до застосування інтерактивних технологій у початковій школі, передбачена нами, складається з трьох основних компонентів: мотиваційно-цільовий (відношення і мета), когнітивний (знання), операційний (уміння й навички). Кожний з перерахованих компонентів готовності, окрім загальних для професійно-педагогічної готовності якостей, містить специфічні якості, характерні для організації навчально-пізнавальної діяльності за принципом інтерактивності.

Зміст мотиваційно-цільового компонента відображає направленість особистості майбутнього вчителя на розв'язання проблем, пов'язаних із засвоєнням та відображенням інтерактивних технологій у своїй педагогічній діяльності. Ефективність підготовки студентів до організації навчального процесу за інтерактивними технологіями неможлива без усвідомлення ними важливості розв'язання даної проблеми, без розуміння

вчителем необхідності врахування індивідуальних особливостей кожного учня, вікових особливостей, створення сприятливих умов для оволодіння, засвоєння і відтворення навчального матеріалу кожним учнем. Мотиваційна складова є провідною, системоутворюючою, навколо якої концентруються когнітивна і операційна складові досліджуваної готовності.

Когнітивний компонент передбачає наявність у студентів знань про сутність та особливості інтерактивних форм і методів, за яких відбуватиметься навчально-пізнавальна діяльність молодших школярів, про можливі варіанти взаємодії учитель-учень, учень-вчитель, учень-учень, вчитель-учень-учень-вчитель; стиль інтерактивного спілкування; індивідуальні особливості молодших школярів, їхні здібності та методику роботи з кожного предмета початкової школи за інтерактивними технологіями.

Слід відзначити, що зміст когнітивного компоненту представлено не тільки знаннями відповідно до теоретичних питань інтерактивного навчання молодших школярів, але й методичними знаннями про практичну реалізацію їх на практиці у навчальному процесі.

Наявність у майбутнього вчителя початкових класів умінь застосовувати у своїй професійній діяльності інтерактивні форми і методи навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів визначається змістом операційного компоненту. Наявність цього компонента в структурі готовності студентів до застосування інтерактивних технологій у початковій школі дозволяє підвищити професійний потенціал майбутнього вчителя початкових класів, так як необхідні уміння і навички застосування інтерактивних форм і методів роботи дозволить ефективніше розв'язувати задачі навчання, виховання і розвитку молодших школярів.

Таким чином, готовність студентів до застосування інтерактивних технологій у школі I ступеня – це результат спеціальної підготовки, який являє собою інтегровану освіту особистості майбутнього вчителя початкових класів, яка виникає при об'єднанні мотивів, професійних знань, умінь і навичок і педагогічного досвіду, адекватних вимогам відповідного напрямлення професійно – педагогічної діяльності. Цілісність цієї освіти визначається повноцінним розвитком мотиваційного, когнітивного і операційного компонентів, ядром якого є усвідомлені дії майбутнього вчителя у ров'язанні проблем використання, або, краще, застосування інтерактивних технологій в організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів.

У відповідності до специфіки професії педагога (вчителя школи I ступеня), спеціальні уміння й навички організації навчання школярів за інтерактивними технологіями стають особистісними цінностями,

конкретною метою, яка спонукає вчителя до усвідомленої, вмотивованої поведінки і, відповідно, до дій.

Достатня сформованість складових компонентів досліджуваної готовності і їх цілісна єдність – показник необхідного рівня готовності молодого вчителя до застосування інтерактивних технологій у початковій школі.

Визначення рівнів готовності студентів до застосування інтерактивних технологій у початковій школі на основі розробки відповідних критеріїв їх оцінювання обумовлюється необхідністю забезпечення дієвої системи підготовки майбутніх учителів початкових класів. Визначені нами знання і уміння необхідні студенту – майбутньому вчителю початкових класів у навчально-виховному процесі, ми взяли в якості критеріїв когнітивного і операційного компонентів розглядуваної нами готовності.

Основними критеріями ми виділили: мотиваційний, теоретичний і практичний, кожний з яких визначається наступними показниками.

Мотиваційний критерій:

а) наявність позитивного відношення досліджуваного до необхідності спеціальної інтерактивної організації навчально-пізнавальної діяльності;

б) направленість на розв'язання протиріч педагогічного процесу через доцільну організацію навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, навчання їх працювати за інтерактивним принципом.

Теоретичний критерій:

а) знання умов проведення занять за інтерактивними технологіями;

б) знання можливих варіантів взаємодії учителя і учнів, його керівну роль в процесі інтерактивного заняття;

в) знання особливостей взаємодії учнів у процесі проведення навчання за інтерактивними технологіями;

г) знання сутності індивідуальної, групової роботи, роботи в парах, трійках;

д) знання сутності роботи у дискусії;

е) знання особливостей проведення фронтальної інтерактивної роботи;

ж) знання психологічних особливостей молодшого школяра;

з) знання особистісних особливостей кожного учня, який навчається у даного вчителя;

і) знання сутності і варіантів застосування інтерактивних вправ відповідно до предмету, теми та умов проведення (урок у класі, екскурсія в природу, тощо).

Практичний критерій:

- а) уміння організувати навчання молодших школярів за інтерактивними технологіями;
- б) уміння використовувати в організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів індивідуальні, групові форми навчання; роботу в парах і трійках;
- в) уміння використовувати в організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів роботу у дискусії;
- г) уміння використовувати в організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів фронтальну інтерактивну роботу;
- д) володіння методикою застосування у навчальному процесі початкової школи інтерактивних технологій;
- е) уміння застосовувати інтерактивне навчання молодших школярів в умовах масової школи.

У період експериментального етапу дослідження для одержання даних стосовно мотиваційного і когнітивного компонентів готовності використовувались методи: анкетування вчителів, учнів, студентів; порівняльний аналіз уроків, проведених за інтерактивними технологіями і за звичайною методикою; аналіз конспектів і протоколів уроків, проведених у період практики “Пробні уроки” безпосередньо перед читанням спецкурсу і після проходження державної педагогічної практики.

Відповідно операційного компоненту готовності ми отримали дані, які одержали в результаті: споглядання за діяльністю студентів під час навчальних занять та проведенням ними уроків у школі, опитування вчителів, методистів, які працювали зі студентами під час проходження ними педагогічної практики.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, в тому числі дисертаційних досліджень, особистих споглядань, були виділені специфічні складові організації інтерактивного навчання молодших школярів (*див. табл.*), які лягли в основу показників, за якими проводилась оцінка операційного компонента готовності при аналізі діяльності студентів до і після вивчення курсу основних методик і спецкурсу. Виокремлення складових базувалось на розумінні педагогічного процесу як об’єкта педагогічної діяльності, в якому в якості предмета управлінської діяльності вчителя виступає навчально-пізнавальна діяльність школярів. Враховувався і той факт, що організація діяльності учнів повинна спиратись на сучасні концепції теорії навчально-пізнавальної діяльності (особистісно-орієнтоване навчання, діяльнісний підхід, розвиток учнів, теорія поетапного формування розумових дій, індивідуальні, групові, колективні форми навчання тощо).

**Основні складові організації інтерактивного навчання  
молодших школярів**

№	Складові
1.	Чітка, послідовна і динамічна організація діяльності учнів
2.	Врахування характеру навчально-пізнавальної діяльності учнів при підготовці дидактичних матеріалів
3.	Вибір адекватних інтерактивних вправ для організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у зв'язку з етапом навчання
4.	Творче застосування інтерактивних вправ на різних типах уроків, нестандартних уроках та уроках-екскурсіях
5.	Обговорення теми і очікуваних результатів (цільових завдань) в учнівській аудиторії
6.	Організація структурних компонентів уроку, який спроектовано за інтерактивними технологіями
7.	Організація фронтальних інтерактивних вправ
8.	Організація групових інтерактивних вправ
9.	Організація та ефективність проведення дискусії
10.	Організація та ефективність проведення інтерактивних дидактичних ігор
11.	Активність учнів у проведених інтерактивних вправах: а) робота в групі по ролях, в) організація зворотнього зв'язку(сигнальні картки), г) різний ступінь доказовості міркувань
12.	Активність учителя в інтерактивному уроці (дати установку, направити роботу, дати можливість вислухати всіх бажаючих, скоротити виступ тощо.)
13.	Участь учнів у перевірці і оцінці знань: - самоконтроль і самооцінка , - взаємоконтроль і взаємооцінка
14.	Організація рефлексії стосовно очікуваних результатів
15.	Раціональне використання часу уроку для організації інтерактивних вправ

На основі виділених складових, аналізувались плани-конспекти уроків студентів контрольних та експериментальних груп відповідно до правильності проектування і проведення уроків за інтерактивними технологіями, підбору інтерактивних вправ, постановці проблемних запитань після проведених занять з методик та вивчення спецкурсу. Контроль і аналіз здійснювались на практиці пробних уроків, а також в період неперервної дипломної практики. Матеріал даної таблиці було повідомлено студентам для здійснення самоаналізу і взаємо аналізу в період експериментального навчання і в період проходження практики.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже доходимо висновку, що за сучасних умов підготовка майбутнього вчителя має забезпечувати формування у нього стійкої професійно-педагогічної спрямованості, інтересу до професії педагога, орієнтувати на досягнення високих результатів у самостійній роботі, на вияв творчості та ініціативи. Професійна готовність студентів має бути усвідомленою і цілеспрямованою, направленою на підвищення їх суб'єктивного компоненту.

Науково-теоретичний аналіз проблеми професійно-педагогічної діяльності вчителя дозволив встановити взаємозв'язки процесу підготовки і стану готовності до діяльності. Підготовка студентів виступає засобом формування готовності до професійної діяльності, готовність є результатом і показником якості підготовки, що реалізується і перевіряється в діяльності виконання практичних завдань (педагогічна практика, професійна діяльність); діяльність виступає метою підготовки і водночас виконує функції її регулювання та корекції. Підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкових класів, формування готовності до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі залежить в нашому випадку від перебудови існуючих способів і форм організації навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі, тобто від удосконалення професійно-педагогічної підготовки студентів. Останнє передбачає перехід від принципів екстенсивної організації професійно-педагогічної освіти до інтенсифікації через інновації, в нашому випадку, через інтерактивні технології.

### *Література*

1. Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття. – К.: Радуга, 1994. – 62с.
2. Закон України «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту» (Закон України «Про освіту»). – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
3. Закон України «Про загальну середню освіту»// Урядовий кур'єр. – 1999. – № 125 – 126. – С.5 – 8.
4. Закон України «Про вищу освіту»/ Освіта в Україні. Нормативна база (3-є вид., змін. та доп.) /Пашутинський С.К.: КНТ, 2007. – С.41-94.(520с.)
5. Зязюн І.А. Освіта і вчитель в українському державотворенні //Освіта України. – 1998. – 16 грудня. - №51. – С.6.
6. Заяц И. И. Избирательность педагогического взаимодействия учителя с младшими школьниками/ Коломинский Я.Л.,Плескачева Н.М., Заяц И.И.Митрахович О.А. Психология педагогического взаимодействия. Учебное пособие/ Под ред. Я.Л. Коломинского. – СПб.: Речь, 2007. – 240с.
7. Указ Президента України від 17.04.2002 №347/2002 «Про Національну доктрину розвитку освіти»/Освіта в Україні. Нормативна база (3-є вид., змін. та доп.) /Пашутинський С.К.: КНТ, 2007. – С.236-252.(520 с.)

**Г. Марченко**

– Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

УДК 371.132

**ІННОВАЦІЙНО-ОСВІТНІЙ ПРОЕКТ «ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА:  
ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР»**

*У статті розкриваються основні цілі, завдання, особливості та результати роботи кафедри педагогіки над реалізацією означеного проекту, які впроваджуються і плануються до впровадження у навчально-виховний процес у ГДПІМ.*

**Ключові слова:** педагогічна освіта, мета і завдання, інноваційно-освітній проект, результати реалізації проекту.

**Г. Марченко**

– Горловский государственный педагогический институт иностранных языков

**ИННОВАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ  
«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЕВРОПЕЙСКИЕ  
ПОДХОДЫ»**

*В статье раскрываются основные цели и задачи, особенности и результаты работы кафедры педагогике над реализацией данного проекта, которые внедряются и планируются к использованию в учебно-воспитательном процессе в ГППИИЯ.*

**Ключевые слова:** педагогическое образование, цель и задачи, инновационно-образовательный проект, результаты реализации проекта.

**G. Marchenko**

– Horlivka State Pedagogical Institute of Foreign Languages.

**INNOVATION AND EDUCATION PROJECT "TEACHER  
EDUCATION: A EUROPEAN DIMENSION"**

*The article revealed the basic goals, objectives, features and performance of the pedagogical staff to realize the appointed project, implemented and planned for implementation in the educational process in HSPIFL.*

**Keywords:** teacher education, goals and objectives, innovative education project, the results of the project.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.** Прийнятий Україною і відображений у державних документах з питань освіти стратегічний курс країни на інтеграцію в світовий і європейський культурно-освітній простір актуалізує дослідження в галузі порівняльної педагогіки стосовно теорії і практики реалізації вимог низки міжнародних декларацій (Лісабонської, Сорбонської, Болонської) щодо підвищення якості освіти, мобільності студентів і викладачів, узгодження навчальних



планів і програм через застосування кредитно-трансферної системи, уніфікації дипломів про вищу освіту та наукових ступенів освітянами країн Європи. Оскільки вирішальну роль в інтеграційних процесах відіграє освітянська громада, то головна увага дослідників має сконцентруватися на модернізації саме педагогічної освіти провідних країн європейського континенту.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано роз'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Проблема професійної педагогічної підготовки у науковій літературі розглядається як на рівні складових цього процесу (О. Бондарєвська, В. Кан-Калік, В. Краєвський, З. Равкін, О. Щербаков, П. Щербань та ін.), так і в цілому (О. Абдулліна, І. Зязюн, О. Мороз, С. Єлканов, Р. Сеульський В. Сластьонін та ін.). Це дослідження, що стосуються формування педагогічної культури (О. Барабанщиков, В. Бенін, В. Гриньова, І. Відт, Н. Крилова), педагогічного мислення (А. Леонт'єв, О. Лук, Г. Сухобський), педагогічної діяльності (Ш. Амонашвілі, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, І. Прокопенко), педагогічної майстерності (Б. Абрамян, Н. Бабич, Г. Брагіна, А. Мудрик, Н. Тарасевич), педагогічної творчості (В. Загвязінський, В. Кан-Калік, Ю. Львова, М. Нікандров, А. Піскунов) тощо.

Дослідженню проблем розвитку, тенденцій становлення і сучасного стану освітніх систем і педагогіки зарубіжних країн присвячені роботи відомих вітчизняних і російських науковців (Г. Алексєвич, А. Барбаріга, Г. Воронка, Б. Вульфсон, О. Джуринський, М. Євтух, Л. Зязюн, В. Кларін, І. Костицька, Е. Куликова, В. Кумарін, В. Лапчинська, М. Лещенко, О. Локшина, З. Малькова, Г. Марченко, О. Матвієнко, О. Овчарук, І. Панченко, А. Парінов, Я. Полякова, Л. Пуховська, К. Салімова, С. Сисоєва, І. Соколова, О. Сухомлинська, Г. Терещук, Н. Шкарбан та ін.).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Але суттєві зміни в педагогічній освіті країн Європи, що мають місце у зв'язку з прийняттям Ліссабонської, Сорбонської, Болонської декларацій протягом останнього часу, ще не знайшли свого ґрунтовного відображення у вітчизняній науковій літературі. Отже, сьогодні, коли перед національною системою освіти постало питання приєднання до Болонського процесу, виникає потреба у системно-структурному аналізі модернізації педагогічної освіти Європи з позицій врахування сучасних соціокультурних тенденцій розвитку людського суспільства в Україні та за рубежом, з огляду на інтеграційні процеси в Європі, що набувають сили.

**Формулювання цілей статті (постановка завдань).** Метою пропонованої статті виступає ознайомлення освітянської громади з сутністю та особливостями науково-дослідницького проекту «Педагогічна

освіта: європейський вимір», який реалізується кафедрою педагогіки Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів.** Концепція педагогічної освіти України зазначає, що «Сучасний розвиток суспільства потребує подальшого вдосконалення системи підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки вчительських кадрів. Педагогічна освіта покликана забезпечити формування вчителя, здатного розвивати особистість дитини, зорієнтованого на особистісний і професійний розвиток і готового творчо працювати в освітніх установах різного типу» [1].

Проект, який сьогодні реалізує кафедра педагогіки Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов, «Педагогічна освіта: європейський вимір» передбачає вивчення вітчизняного і зарубіжного передового педагогічного досвіду з метою визначення актуальних для запозичення ідей та їх впровадження у практику навчання і виховання національної школи, що актуалізується підписанням Україною Болонської декларації і визначенням інтеграції у світовий і європейський освітній простір як стратегічного завдання системи освіти країни.

*Актуальність* вище означеного дослідницького проекту полягає у тому, що глобалізація, інтеграція, інформатизація, тобто зміни, що відбуваються в світі, вимагають від системи освіти відповідного реагування на виклики сучасної реальності, оскільки тільки за таких умов освіта буде у змозі задовольнити суспільні й особистісні потреби людей. *Соціальна актуальність* проекту обумовлюється необхідністю реформування освітньої сфери країни для її адаптації до швидкоплинних змін у світі, адекватного реагування на виклики XXI століття, інтеграції у європейський освітній простір. Ефективність освітніх реформ вирішальною мірою залежить від якості професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Отже, *педагогічна актуальність* проекту полягає у визначенні змісту, технологій, методів, форм, засобів забезпечення якісної педагогічної освіти для розвитку здібностей і творчого потенціалу майбутнього вчителя. Спрямованість проекту на розвиток особистості кожного студента і викладача віддзеркалює *особистісний аспект* актуальності даної роботи.

Необхідність реформування системи освіти України вже ні в кого не викликає сумнів. Державні й урядові документи з питань освіти окреслюють основні завдання і напрямки оновлення освітянської галузі, а шляхи реалізації означеної мети дискутуються, постійно здійснюється пошук оптимальних засобів досягнення відчутних результатів реформування освіти.

Президент Академії Педагогічних наук України В. Кремень одним з головних напрямків реформи системи освіти вважає «радикальну

гуманітаризацію”, посилення особистісного компоненту у педагогічній науці. Він впевнений, що основою освіти ХХІ століття має стати “орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти” [2, с.8]. А “основою навчання має стати рівноправний діалог між тими, хто вчить, і тими, хто вчиться. Необхідна принципово нова демократична освітньо-педагогічна ідеологія...необхідна переорієнтація з інформаційного шляху на проблемно-діяльнісний тип освіти” [2, с.9]. Вирішувати ці важливі завдання має педагог ХХІ століття, викладач, перш за все, вищої школи, оскільки саме вища освіта готує фахівця нового покоління. Тому особливої значущості набує реформування вітчизняної системи педагогічної освіти з урахуванням передового педагогічного досвіду, як вітчизняного, так і зарубіжного.

*Інноваційність* дослідження нами вбачається у тому, що проект «Педагогічна освіта: європейський вимір» передбачає вивчення вітчизняного і зарубіжного передового педагогічного досвіду з метою визначення актуальних для запозичення ідей та їх впровадження у практику навчання і виховання національної школи для гармонізації вітчизняної освітньої традиції з європейськими інноваціями для підвищення якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах глобалізації, інтеграції, інформатизації світу.

В *основу* пропонованого проекту покладено ідеї комплексності професійної педагогічної підготовки, цілісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів до її організації, додержання принципів демократизації, гуманізації, природо- та культуровідповідності, інтеркультурності, системності та креативності педагогічного процесу.

*Головна мета проекту* – дослідження передового педагогічного теоретичного і практичного досвіду зарубіжних систем освіти взагалі і педагогічної освіти зокрема в країнах Європи з метою впровадження позитивних інновацій у навчально-виховний процес підготовки майбутніх учителів для пошуку оптимальних шляхів інтеграції національної системи освіти в європейський культурно-освітній простір для реалізації вимог Болонської декларації, підписаної Україною.

*Основні завдання проекту* визначаються наступним чином:

1. Визначення шляхів забезпечення неперервності освіти протягом життя особистості від дошкільного виховання до післядипломної освіти. В межах вищої освіти дослідження її двоступеневості (бакалаврат, магістратура). В межах післядипломної освіти дослідження особливостей підготовки докторів та перепідготовки кадрів.

2. Дослідження кожного ступеня системи освіти передбачає їх вивчення на методологічному рівні (концепції, принципи, цілі, завдання), змістовому (зміст навчальних дисциплін, педагогічної практики),

технологічному (педагогічні технології), організаційному (забезпечення, управління, організація та контроль навчально-виховного процесу), результативному (компетентності фахівця, стандарти освіти).

3. Дослідження особливостей підготовки педагогічних працівників для роботи на кожному ступені системи неперервної освіти.

4. Дослідження методологічних засад, змісту, методів і форм урочної, позаурочної і позашкільної діяльності школярів початкової та середньої школи.

5. Дослідження складових виховання (розумового, морального, естетичного, фізичного, трудового) у дошкільних дитячих установах, в початковій і середній школі.

6. Створення єдиного навчально-методичного комплексу з предметів педагогічного циклу.

Головна *гіпотеза* проекту полягає в тому, що передбачене проектом дослідження кожного ступеня системи освіти на методологічному рівні (концепції, принципи, цілі, завдання), змістовому (зміст навчальних дисциплін, педагогічної практики), технологічному (педагогічні технології), організаційному (забезпечення, управління, організація та контроль навчально-виховного процесу), результативному (компетентності фахівця, стандарти освіти) та впровадження його результатів у навчальний процес вищих педагогічних навчальних закладів України сприятиме підвищенню якості професійної підготовки майбутнього вчителя, досягненню рівня якості європейської освіти, підвищенню мобільності викладачів і студентів, полегшить адаптацію системи педагогічної освіти України до сучасних вимог Болонської декларації для її органічної інтеграції в європейський науково-освітній простір.

*Етапи роботи над реалізацією проекту.* 1-й етап – 2006-2007 рр. (інформаційний): накопичення інформаційних автентичних матеріалів та їх опрацювання, оформлення результатів у вигляді публікацій циклу статей учасниками проекту;

2-й етап – 2007-2008 рр. (інформаційно-узагальнюючий): продовження поповнення банку інформаційних автентичних матеріалів, їх опрацювання та узагальнення у вигляді методичних рекомендацій та робочих програм навчальних дисциплін з порівняльної педагогіки;

3-й етап – 2008-2009 рр. (апробація): впровадження результатів дослідження на змістовому та технологічному рівнях у навчальний процес вищого педагогічного навчального закладу;

4-й етап – 2010-2011 рр. (заклучний): оформлення результатів реалізованого проекту у вигляді колективної монографії, навчально-методичних матеріалів, дисертаційних робіт.

*Перспективи* реалізації даного дослідження ми вбачаємо у тому, що результати реалізації пропонованого проекту впроваджуються у навчальний процес підготовки педагогічних кадрів на змістовому та технологічному рівнях. Так, створюються модульні навчально-методичні комплекси з дисциплін педагогічного циклу: робочі програми, завдання для самостійної роботи студентів, банк інформації на паперових та електронних носіях, робочі зошити та зошити для самостійної роботи, індивідуальні пакети-завдання для студентів, тестові завдання для перевірки знань, для контрольних робіт змістових і залікових модулів, методичні рекомендації до практичних занять для студентів та викладачів кафедри.

Оновлено зміст і форми контрольних робіт залікових модулів, коли вони складаються з двох частин: письмової – тести та теоретичні питання й усної у формі індивідуально-групового проекту, який виконує кожна група за участі всіх студентів.

Плідно працюють кафедральні науково-практичні семінари «Педагогічна освіта: європейський вимір» та «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном», до роботи яких залучаються і студенти; розробляються методичні рекомендації до навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі, створено 11 студентських проблемних груп і гуртків для поглибленого дослідження питань порівняльної педагогіки. Щорічно проводиться міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном» (135 доповідей – 2008; 209 – 2009), у 2008 р. опубліковано 92 статті, 6 фахових збірника, підготовлено 141 доповідь на конференції різних рівнів.

Вже діє система оцінювання знань студентів за 100 бальною 7-мирівневою шкалою (А, В, С, D, E, F, FX) за допомогою комп'ютерних програм (визначено кількість контрольних точок, критерії оцінювання, відповідні коефіцієнти). Розроблені і зараз апробуються критерії оцінювання педагогічної практики студентів 2-3 курсів та курсових робіт з педагогіки, якими зацікавилися викладачі інших кафедр, і за якими, на думку студентів, працювати набагато цікавіше.

*Технологічність* проекту, перш за все, відбивається у системі цілепокладання діяльності ВНЗ і кафедри педагогіки, які сьогодні зорієнтовані на створення умов для розвитку і саморозвитку особистості майбутнього вчителя, стимулювання його активності, самостійності, творчості. Цьому слугує значний обсяг самостійної роботи (СРС), в якій виділяються: спеціальний (фаховий), міжпредметний, професійний типи; індивідуальний та груповий види; інформативний, репродуктивний та творчий рівні. СРС є частиною змісту КРЗЛМ кожного предмету. Різноманітність форм СРС сприяє вияву індивідуальних особливостей

майбутніх учителів. Наприклад, самостійна робота у педагогічних майстернях протягом року (святковій, гумористичній, конструкторській, перекладацькій, художній, поетичній тощо), складання індивідуального портфолію студента протягом навчання, участь у підготовці предметних проектів протягом семестру і т.п.

Реалізуючи принцип інтегративності на міжцикловому, міжпредметному, внутрішньопредметному рівнях у НВП, ми працюємо над створенням інтегративного педагогічного курсу, зберігаючи його універсальність і фундаментальність і водночас посилюючи його практичну складову, що знаходить своє відображення у розроблених нами змісті та критеріях оцінювання педагогічної практики та курсових робіт. З 2-го семестру облік результатів навчальної діяльності студентів здійснюється за допомогою комп'ютерних технологій. Широко застосовуються сучасні інформаційно-комунікаційні технології у навчально-дослідній діяльності студентів для презентації результатів виконання курсових робіт, результатів роботи над тематичними проектами, портфолію.

Ще одним вагомим результатом реалізації проекту вважаємо значне підвищення наукової активності студентів, оскільки 2008 р. у 6-й Міжрегіональній конференції молодих науковців і студентів на базі ГДПШМ взяли участь у роботі педагогічних секцій (їх було 6) 52 студенти з доповідями, а цього року їх вже 147 у 12 педагогічних секціях. Зростає кількість студентських публікацій і у зарубіжних виданнях, так, у 2008 р. було опубліковано 11 студентських статей, у 2009 р. – 34.

*Модель локального моніторингу* навчального процесу у ГДПШМ містить 4 категорії:

*Ресурсна категорія:* включає дані про стан приміщень і будівель ВНЗ, обладнання, у тому числі комп'ютерне, кількість комп'ютерів на одного викладача і на одного студента, аудиторний фонд, забезпеченість навчально-методичними матеріалами, їх відповідність державним стандартам, кількість викладачів, дані про їх кваліфікації, співвідношення «студент – викладач», витрати на навчання одного студента, бюджет ВНЗ, статті витрат і надходжень.

*Категорія процесу:* містить дані про навчальне навантаження викладачів, розподіл навчальних годин відповідно змістовим блокам підготовки вчителя, навчальне навантаження студентів, структурування змісту освіти і навчальних програм, наявність засобів контролю і самоконтролю результатів навчальної діяльності студентів, технології навчально-виховного процесу, засоби контролю їх ефективності, рівень задоволеності студентів процесом навчання та його результатами.

*Категорія результатів* містить досягнення студентів з ключових дисциплін, кількість студентів, які склали випускні іспити і з якими оцінками, порівняння результатів контрольних робіт залікових модулів, порівняння результатів педагогічної практики, результатів написання і захисту курсових, бакалаврських, дипломних робіт, наукова активність студентів, результати Всеукраїнських конкурсів наукових робіт, Всеукраїнських олімпіад.

*Категорія контексту:* включає кількість випускників шкіл, кількість учителів даної спеціальності і потреба у них шкіл регіону, зв'язок між якістю підготовки вчителя й учнів, вплив екологічної ситуації на здоров'я молоді тощо.

*Моніторинг* реалізації та результатів проекту здійснюється за допомогою методів науково-педагогічних досліджень: емпіричних: спостереження, анкетування, тестування, вивчення продуктів діяльності студентів; теоретичних: моделювання; статистико-математичних: рейтингу, методу дольової участі. За допомогою моделі локального моніторингу, яка ще обговорюється й апробується, відстежуємо результати роботи. Так, запровадження оцінювання знань за кредитно-модульною системою свідчить про його більшу об'єктивність, про стимулюючу функцію. Ми ще не наблизилися до середньоевропейських показників, але певні позитивні зрушення вже маємо. По закінченні вивчення залікового модулю з педагогічних дисциплін студентам пропонується своєрідна педагогічна рефлексія: чого дізналися і навчилися, чого б ще бажали дізнатися і навчитися, позитивні аспекти і недоліки змісту і технологій вивчення предмету, що стає основою роботи по вдосконаленню діяльності викладачів кафедри.

Підвищенню рівня педагогічної майстерності викладачів, їхньої методичної та наукової активності мав би сприяти рейтинг професійної діяльності та анкетування «Викладач очима студентів». Готуються методичні матеріали для завідувачів кафедр щодо оцінювання професійної діяльності викладачів.

У виховній роботі кураторів доцільно враховувати результати анкетування студентів «Ціннісні пріоритети студентства», «Книга у моєму житті», «Ієрархія ціннісних ставлень» тощо, які здійснюються студентами-дипломниками під керівництвом викладачів кафедри педагогіки..

Результати реалізації пропонованого проекту передбачається запроваджувати у навчальний процес підготовки педагогічних кадрів (майбутніх учителів іноземних мов і зарубіжної літератури) на змістовому (створення відповідних навчальних курсів) та технологічному (створення конкурентоспроможних методик) рівнях для підвищення якості підготовки педагогічних працівників (у вищій педагогічній школі та закладах

післядипломної педагогічної освіти) з метою досягнення європейських стандартів якості освіти.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Прогнозованими і вже частково наявними результатами реалізації проекту можна вважати наступне:

- 1) написання циклу статей з порівняльної педагогіки;
- 2) створення модульного навчально-методичного комплексу з дисциплін педагогічного циклу (робочі програми, завдання для самостійної роботи студентів, банк інформації, робочі зошити, індивідуальні пакети-завдання для студентів, тестові завдання для перевірки знань тощо) (ця робота здійснюється, але не завершена);
- 3) організація кафедральних науково-практичних семінарів «Педагогічна освіта: європейський вимір» та «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном» (означені семінари працюють на кафедрі педагогіки вже третій рік, планується продовжувати їхню роботу);
- 4) розробка методичних рекомендацій до навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі;
- 5) розробка тематики курсових і дипломних робіт, пов'язаних з вивченням теорії і практики реформування педагогічної освіти в країнах Європи;
- 6) створення студентських проблемних груп і гуртків для поглибленого дослідження питань порівняльної педагогіки;
- 7) організація та проведення традиційної щорічної міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном»;
- 8) випуск збірника наукових праць за матеріалами вище означеної конференції;
- 9) створення інтернет-банку інформації з педагогічних дисциплін для інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі;
- 10) створення навчально-методичного комплексу з педагогічних дисциплін (за принципом модульності) (робота ведеться);
- 11) розробка інформаційного пакета для студента з педагогічних дисциплін;
- 12) підготовка дисертаційних досліджень (готуються до захисту 2 кандидатські, учасники проекту працюють над 3 докторськими дослідженнями).

Здійснювана кафедрою і лабораторією порівняльної педагогіки робота дозволила суттєво розширити міжнародні зв'язки кафедри та зв'язки з іншими ВНЗ України.



Проект ще не завершено, але вже сьогодні можна говорити про те, що основним положенням подальшого оновлення вітчизняної системи освіти виступає гармонійне поєднання європейських інновацій з національними традиціями, відмова від детального копіювання зарубіжного досвіду та збереження позитивних надбань української педагогіки, збереження фундаментальності професійної підготовки майбутніх учителів, що завжди було притаманне нашій системі освіти, та пошуки шляхів забезпечення практичної спрямованості професійної підготовки у вищій педагогічній школі, що є характерним для європейської школи.

### *Література*

1. Концепція педагогічної освіти України. – К., 1998. – 20 с.
2. Кремень В.Г. Через модернізацію освіти до оновлення і згуртування нації //Освіта Донбасу. – 2001. - № 1 (87). – С.8-11.

### *Л. Петриченко*

*– кандидат педагогічних наук, перший проректор Харківського гуманітарно-педагогічно інституту*

**УДК 378.147:371.13.001.76**

## **СИСТЕМА ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ, СПРЯМОВАНОЇ НА ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ТВОРЧОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті розкривається роль і значення позааудиторної роботи студентів у процесі їхньої підготовки до творчої професійної діяльності. Обґрунтовується система позааудиторної роботи у педагогічному ВНЗ, складниками якої визначено позааудиторну навчально-дослідницьку, науково-дослідну роботу студентів (НДР) та “суто” виховну позааудиторну роботу творчого характеру.*

**Ключові слова:** *творча діяльність, позааудиторна робота, професійна діяльність, позааудиторні заходи.*

### *Л. Петриченко*

*– кандидат педагогических наук, первый проректор Харьковского гуманитарно-педагогического института*

## **СИСТЕМА ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ПОДГОТОВКУ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ТВОРЧЕСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В статье раскрывается роль и значение внеаудиторной работы студентов в процессе их подготовки к творческой профессиональной*

деятельности. Обосновывается система внеаудиторной работы в педагогическом вузе, составляющими которой определены внеаудиторная учебно-исследовательская, научно-экспериментальная работа студентов и воспитательная внеаудиторная работа творческого характера.

**Ключевые слова:** творческая деятельность, внеаудиторная работа, профессиональная деятельность, внеаудиторные мероприятия.

**L. Petrichenco**

– the candidate of pedagogical science, first pro-rector of Kharkiv humanitarian pedagogical institute

### THE SYSTEM OF EXTRA-CURRICULAR WORK WHICH IS DIRECTED AT PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER FOR CREATIVE PROFESSIONAL ACTIVITY

The role and importance of students' extra-curricular work in the process of their preparation for creative professional activity are discovered by the author of the article. The system of extra-curricular work at pedagogical higher educational establishments is motivated; the components of the system are defined as: extra-curricular educational and investigative, scientific and research work as well as "real" pedagogical extra-curricular creative work.

**Key words:** creative activity, extra-curricular work, professional activity, extra-curricular procedures.

**Постановка проблем у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим чи практичними завданнями.** У “Концепції виховання дітей і молоді в національній системі освіти” в розділі про особливості виховного процесу у вищому навчальному закладі зазначається: вищі навчальні заклади мають здійснювати підготовку свідомої національної інтелігенції, сприяти оновленню та збагаченню інтелектуального генофонду нації, що забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх спеціалістів. Це повинно бути досягнуто через формування “Я”- концепції людини-творця на основі самоосвіти, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення студентів... [5]. Це є переконливим свідченням щодо значення позааудиторної роботи студентів для професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця, спроможного вирішувати найскладніші завдання суспільного життя.

Слід зазначити, що сучасні науковці, уживаючи терміни “позанавчальна (позааудиторна) робота”, “позанавчальна (позааудиторна) діяльність” до їх тлумачення підходять по-різному.

Більшість авторів (Р. Абдулов, Л. Кондрашова, О. Медведєва, Г. Троцько та інші) розглядають позанавчальну діяльність студентів у виховному аспекті. Окремі автори (Л. Заремба, В. Кутєв та інші) позанавчальну діяльність обмежують в основному пізнавальною діяльністю, розвитком інтелекту, продовженням у відповідних умовах

процесу пізнання, водночас для формування особистості, розвитку її творчого й культурно-морального потенціалу місця майже не залишається.

Позааудиторна робота студента є продовженням аудиторної роботи, а може бути й окремим елементом у процесі підготовки майбутнього фахівця. Для успішного вирішення завдань професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів найбільш доцільним підходом до організації позааудиторної роботи студентів вважаємо системний підхід, оскільки ми погоджуємося з тими авторами, які відносять позааудиторну діяльність до категорії систем, тобто цілісних утворень, що складаються із взаємопов'язаних елементів. У позааудиторній роботі поєднуються різноманітні види праці та спілкування, реалізуються всебічні як виховні, так і навчальні завдання, спрямовані на професійну підготовку майбутнього фахівця.

Отже, позааудиторну роботу у вищому педагогічному навчальному закладі ми розглядаємо як сукупність навчально-виховних заходів, що є невід'ємною складовою у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів і здійснюється з метою створення умов для інтелектуального, духовного та професійного розвитку студентів і їх самореалізації.

**Мета даної статті** – обґрунтування системи позааудиторної роботи, спрямованої на підготовку майбутнього вчителя до творчої професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Незважаючи на тісний зв'язок з аудиторною роботою, позааудиторна робота має свої відмінності:

- участь студентів у позааудиторній роботі добровільна, на навчальному занятті – обов'язкова;
- позааудиторні заходи мають невимушений характер;
- різноманітні позааудиторні заходи виключають контроль у вигляді оцінок умінь, навичок, знань та єдину програму;
- позааудиторна робота в порівнянні з аудиторною надає більші можливості для прояву самостійності студентів, їх ініціативності та творчості.

Як результат, правильно організована й раціонально спланована позааудиторна робота студента “забезпечує найбільш високий рівень засвоєння матеріалу – трансформацію” (М. Никандров), є засобом активізації інтелектуальної діяльності, розвитку творчих здібностей, формування творчих умінь.

Мета позааудиторної роботи – розвиток розмаїтих інтересів і здібностей студентів (учнів), прищеплення навичок трудової та суспільної

діяльності; виховання самостійності та відповідальності, потреби у знаннях, уміннях, інтересу до науки, техніки, мистецтва, літератури; організація розумового дозвілля та відпочинку; зміцнення здоров'я молоді.

Якщо в аудиторний час діяльністю студента безпосередньо керує викладач, то в позааудиторний час вихованець здебільшого сам керує процесом оволодіння знаннями, формуванням умінь і звичок.

Основна особливість позааудиторної роботи студентів педагогічного ВНЗ зумовлюється специфікою професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, що передбачає оволодіння не тільки спеціальними знаннями й уміннями зі свого предмета, а й оволодіння сукупністю професійних компетенцій та особистісних якостей, необхідних для здійснення цілісного навчально-виховного процесу в умовах сучасних інноваційних освітніх процесів, що постійно підвищують вимоги до професійної компетентності вчителя. Важливо, що, беручи участь у позааудиторній роботі, студенти набувають досвіду організації позакласної діяльності школярів.

Отже, роль і значення позааудиторної роботи для високоякісної професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи ми вбачаємо в тому, що вона (позааудиторна робота) “стимулює формування особистості майбутнього педагога в контексті професіоналізації всіх виховних впливів на студентів” [2, С.122].

Професіоналізація позааудиторної роботи вміщує, з одного боку, “спеціалізацію”, тобто врахування специфіки факультету, а з іншого, – “педагогізацію”, що враховує загальну професіограму вчителя, надаючи всій системі навчально-виховної роботи у вищій школі педагогічної спрямованості, широко застосовуючи в практиці виховання прикладів із професійної діяльності [6].

Виходячи з особливостей структурних компонентів педагогічної діяльності як діяльності творчої та враховуючи специфіку технологічних етапів підготовки майбутнього вчителя початкової школи до її здійснення, вважаємо, що система позааудиторної роботи щодо формування творчої компетентності майбутнього вчителя має поєднувати такі компоненти, як позааудиторна навчально-дослідницька та науково-дослідна робота студентів (НДР), “суто” виховна позааудиторна робота творчого характеру. Зв'язок означених напрямів позааудиторної роботи з підготовкою майбутніх учителів до інноваційної діяльності визначається такими складниками: 1) зв'язком за метою; 2) зв'язком за змістом; 3) зв'язком за прийомами роботи; 4) зв'язком за організаційними формами роботи.

Визначаючи ці положення, ми виходили з того, що навчально-дослідницька і науково-дослідна діяльність майбутніх учителів є

найважливішими засобами підвищення якості підготовки та виховання фахівців, здатних розробляти і творчо запроваджувати у практичній діяльності новітні педагогічні технології.

Уважаємо, що науково-дослідна робота як складник позааудиторної роботи спрямована на поглиблення мотивації творчої професійно-педагогічної діяльності студентів, сприяє поглибленню теоретичних знань студентів про педагогічну творчість, розвитку творчого мислення студентів, озброєнню студентів дослідницькими вміннями для здійснення цієї діяльності.

Важлива роль науково-дослідної роботи в підготовці майбутніх учителів до педагогічної творчості зумовлюється низкою чинників. По-перше, як зазначають дослідники, темп генерації знань сьогодні настільки високий, що випускник вищого навчального закладу тільки тоді може бути обізнаний у нових сучасних освітніх концепціях, технологіях навчання й виховання, якщо він безпосередньо бере участь у наукових розробках. Принцип поєднання наукової роботи з навчанням є дієвим фактором у формуванні інноваційно-творчої компетентності майбутнього фахівця.

По-друге, заохочення студентів та участь їх у науково-дослідній роботі сприяє розвитку в них самостійності й ініціативності, індивідуального професійного стилю, творчих здібностей, без чого неможливе здійснення професійної діяльності на високому рівні.

Залучення студентів до позааудиторної роботи за цим напрямом сприятиме, з нашого погляду, розв'язанню певних суперечностей, що склалися в сучасних педагогічних ВНЗ, як-от:

- між гострою соціальною потребою в педагогічній науці та її заниженим статусом, обумовленими ще не подоланими командно-адміністративними методами управління, зневажливим ставленням практичних педагогів до рекомендацій учених;

- між реальним станом науково-дослідної роботи майбутніх учителів і суспільними потребами у спеціалістах нової формації, які володіють вміннями інноваційної діяльності, навичками наукової творчості;

- між необхідністю координації науково-педагогічної творчості з загальною спрямованістю науково-дослідної роботи кафедр;

- між необхідністю розвитку творчого, пошукового мислення студентів і поки що панівним догматичним стилем і методами навчання, що розраховані на репродуктивну передачу й засвоєння знань.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти деякі науковці стверджують, що навчально-дослідна і науково-дослідна робота студентів – це два основних напрями одного поняття: “науково-дослідна діяльність студентів ВНЗ здійснюється за такими напрямками: 1) навчально-дослідна, що є невід’ємним елементом навчального процесу та

входить до календарно-тематичних і навчальних програм як обов'язкова для всіх студентів; 2) науково-дослідна робота, що здійснюється поза навчальним процесом у межах студентського науково-творчого товариства” [3, С. 38].

Важливою умовою підвищення ефективності НДР є правильна організація цієї роботи, що передбачає раціональне співвідношення між різними за змістом студентськими науковими роботами (теоретичними, лабораторними й методичними дослідженнями тощо), різноманітними організаційними формами діяльності (лабораторії, індивідуальні заняття, конференції). Необхідно враховувати методику поступового залучення студентів до науково-дослідної роботи: від простого до складного, від підготовки реферату до проведення самостійного дослідження. Головне, не варто забувати про вдосконалення професійної спрямованості самої науково-дослідної роботи студентів. Залучення студентів у такі форми НДР є одним із найбільш ефективних методів вироблення в них уміння самостійної творчої праці, що стає необхідним й обов'язковим елементом навчання.

Отже, науково-дослідна робота студентів у ВНЗ – це найважливіша форма позааудиторної діяльності, що сприяє підготовці майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, самостійної роботи, добровільної за вибором і внутрішньо вмотивованої, та забезпечує успішнішу адаптацію випускника до реального інноваційного педагогічного процесу.

“Суто” виховна складова системи позааудиторної роботи студентів сприяє, з одного боку, реалізації цілей і завдань кожного етапу підготовки студентів до інноваційної діяльності (передусім мотиваційно-ціннісного і діяльнісно-творчого), з іншого, - досягненню цілей і завдань, пов'язаних із забезпеченням особистісного компонента структури інноваційної компетентності майбутнього вчителя, а саме: формування високоморальної й інтелектуально розвиненої особистості, яка здатна швидко й безболісно адаптуватися до складних умов реального навчально-виховного процесу школи; уміє розкривати, аналізувати й активно використовувати свої потенційні можливості. “Позааудиторна робота, - слушно зазначає С. Вітвицька, – дозволяє надати процесу набуття професії особистісного забарвлення” [2, С.122].

Отже, у процесі виховної позааудиторної роботи відбувається соціальне та професійне становлення особистості майбутнього вчителя, формуються її ціннісні орієнтації, найбільш повно розкривається творча індивідуальність як єдність інтелектуальних, емоційних і фізичних сил.

Основними напрямками виховної роботи у вищому навчальному закладі є: формування наукового світогляду; громадянське та патріотичне виховання; правове виховання; моральне виховання; художньо-естетичне, трудове, фізичне, екологічне виховання; професійно-педагогічне виховання [2, С.123].

Оскільки головна мета розробленої нами системи позааудиторної роботи – розвиток у майбутнього вчителя початкової школи здатності до творчої професійної діяльності, тому головним напрямом виховної роботи ми вважаємо професійно-педагогічний. Водночас не відмовляємося від окремих виховних заходів, що “належать” іншим напрямам, лише наполягаємо на пріоритетності професійно-педагогічного напрямку виховної роботи.

Уважаємо, що позааудиторну виховну роботу слід будувати в такий спосіб, щоб створювати умови для максимального розвитку кожним студентом своїх потенційних можливостей та атмосферу творчості. Цьому сприяє максимальна варіативність та альтернативність виховних форм, методів виховної роботи, різноманітність виховних заходів.

Серед форм позааудиторної роботи з професійно-педагогічного виховання відомі такі: педагогічні інформації; диспути на педагогічні теми; читацькі конференції; усні журнали (можливі такі назви журналів або їх сторінок: “Сторінками педагогічних видань”, “Педагогічний кругозір”, “Серце віддаю дітям”, “Сторінки життя видатних педагогів”, “У нас у гостях педагоги-новатори” тощо); бесіди за круглим столом; вечори на педагогічні теми; конкурси педагогічної майстерності; педагогічні тижні та олімпіади; педагогічні гуртки; студентський клуб “Учитель” тощо.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, позааудиторна робота зі студентами вищого педагогічного навчального закладу достатньо сприяє розкриттю творчого потенціалу та розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи, оскільки, по-перше, її зміст, форми і методи допомагають реалізувати цілі й завдання творчої педагогіки, надають можливість вирішувати методичне забезпечення системи саморозвитку особистості майбутнього фахівця, для проектування соціальної та індивідуальної поведінки; по-друге, можливості спеціально організованої системи позааудиторної роботи можуть бути використані для подолання фрустрацій перед нововведеннями. Проте позааудиторна робота зможе дати суттєві результати лише в тому випадку, якщо вона стає органічною

частиною навчального процесу та є його продовженням, коли студенти вбачають у ній дієвий засіб розширення свого педагогічного й загальнонаукового кругозору, засобом підготовки до професійної діяльності.

### *Література*

1. Абдулов Р.М. Организация внеаудиторной воспитательной работы со студентами (негосударственные высшие учебные заведения): Учеб.-метод. пособие / Р.М. Абдулов.– Павлоград: ЗПИЭУ, 2003. – 137с.

2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.

3. Кловак Г.Т. Основи педагогічних досліджень: Навчальний посібник для вищих педагогічних навчальних закладів / Г.Т. Кловак. – Чернігів: Чернігівський державний центр науково-технічної і економічної інформації, 2003. – 260с.

4. Кондрашова Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте / Л.В. Кондрашова. – Одесса : Вища школа, 1988. – 158 с.

5. Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1996. – №13. – С.3-9.

6. Троцько Г.В. Шляхи поліпшення підготовки студентів педагогічних вузів до виховної роботи в школі / Г.В. Троцько // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. праць. – Х., 1998. – Вип. 7. – С. 21-26.

### *Т. Радзівіл*

*– здобувач кафедри методики початкового навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, викладач кафедри хореографії та музичного інструменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

### **УДК 371**

## **ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ НЕДОЛІКІВ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*В статті визначаються недоліки у підготовці студентів педагогічного коледжу до професійної діяльності та пропонуються шляхи подолання цих недоліків засобами добре організованого навчально-виховного процесу, вмінням викладачів навчити працювати та керувати процесом пізнання.*

***Ключові слова:** педагогічна праця, навчально-професійна діяльність, міжпредметні зв'язки, педагогічні засоби, прийоми мислення і діяльності, вміння вчитися.*



**Т. Радзивил**

*– соискатель кафедры методики начального обучения Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины, преподаватель кафедры хореографии и музыкального инструмента Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины*

### **ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕДОСТАТКОВ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В статье определяются недостатки в подготовке студентов педагогического колледжа к профессиональной деятельности и раскрываются пути преодоления этих недостатков средствами хорошо организованного учебно-воспитательного процесса, умением преподавателей научить учиться и управлять процессом познания.*

**Ключевые слова:** педагогическая работа, учебно-профессиональная деятельность, межпредметные связи, педагогические средства, приемы мышления и деятельности, умение учиться.

**T.Radzivil**

*– teacher of a technique of elementary education of Umansky state pedagogical university of a name of Paul Tychiny, the teacher of chair of a choreography and a musical instrument of Umansky state pedagogical university of a name of Paul Tychiny*

### **WAYS OF OVERCOMING OF LACKS OF PREPARATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL COLLEGE FOR PROFESSIONAL WORK**

*In article lacks of preparation of students of pedagogical college to professional work are defined and ways of overcoming of these lacks means of well organised teaching and educational process, ability of teachers to learn to study and operate knowledge process reveal.*

**Keywords:** pedagogical work, uchebno-professional work, intersubject communications, pedagogical means, thinking and activity receptions, ability to study.

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Звернення до проблеми подолання недоліків у підготовці студентів педагогічного коледжу до професійної діяльності викликане необхідністю вдосконалення фахової підготовки майбутніх спеціалістів. Втілення нової концепції освіти у відповідності з Державною національною програмою «Освіта», Національною доктриною розвитку освіти в Україні та Законом України «Про вищу освіту», зорієнтованої на оновлення всіх ланок навчання і виховання підрастаючого покоління, передбачає теоретичне

обґрунтування підготовки висококваліфікованих фахівців, які б відповідали потребам сучасної школи.

Студенти музичних відділів педагогічних коледжів повинні оволодіти технологією формування системних знань із викладання музики, щоб досягти продуктивного рівня педагогічної діяльності, який дає педагогові змогу перетворювати свій предмет у засіб формування особистості учня, його потреб у самовихованні й самоосвіті.

**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.** В науковій літературі проблема формування методичних знань учителя музики досліджувалась у сфері професійної діяльності (Л. Масол, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та інші), розглядалась сутність педагогічної діяльності вчителя музики (Л. Арчажнікова, Л. Баренбойм, Н. Ветлугіна, Н. Черноіваненко та інші), особливості виконавської підготовки (Л. Василенко, Л. Гусейнова, В. Крицький, О. Щербініна та інші), засвоєння музично-педагогічних знань (Е. Карпова, І. Малашевська, Н. Провозіна та інші). Однак умови, в яких опинилися викладачі музичних відділів педагогічних коледжів на сучасному етапі розвитку освіти, теж потребують вивчення, а проблеми і недоліки треба долати.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У статті визначаємо недоліки у підготовці майбутніх вчителів музики початкової школи, а також пропонуємо шляхи подолання цих недоліків на сучасному етапі розвитку професійної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** «Формування інформаційно-технологічного суспільства, докорінні зміни в соціально-економічному, духовному розвитку держави потребують підготовки вчителя нової генерації. Реалізація цього стратегічного завдання зумовлена також глибинними змінами в системі й структурі загальної середньої освіти та необхідністю інтеграції національної освіти в європейський освітній простір. Це вимагає визначення концептуальних довгострокових стратегій щодо подальшого вдосконалення та розвитку педагогічної освіти» [1,1].

«Метою розвитку педагогічної освіти є створення такої системи педагогічної освіти, яка на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечує формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток та

самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможними на ринку праці» [1,1].

Сучасній школі потрібен вчитель, який має фахову педагогічну освіту і майстерно володіє своїм предметом, спрямовує свою роботу у русло постійного творчого пошуку, прагне до професійного вдосконалення. Такий вчитель зможе створити умови для надання належної уваги особистості вихованця, розвитку його інтелектуальних, духовних, естетичних і моральних здібностей та його саморозвитку, самореалізації, самоствердження. Педагогічні коледжі мають стати школою становлення фахової педагогічної майстерності у професійній діяльності майбутніх вчителів музики. «Сучасне науково-психологічне дослідження будь-якого суб'єкта педагогічної діяльності передбачає психологічний аналіз його професійної компетентності. Цей термін поєднує в собі три основні сторони феномена педагогічної праці: педагогічну діяльність, педагогічне спілкування й прояви особистості педагога, які вважаються окремими процесуальними показниками (або блоками) такої компетентності.

Результативність педагогічної праці вчителя, вихователя або викладача оцінюється по тих якісних позитивних змінах у психічному розвитку учнів, вихованців або студентів, які відбулися під впливом педагога. «Педагогічна праця – це один із найскладніших видів людської діяльності. Ефективне здійснювання її вимагає наявності певних психологічних якостей, а також оперування широкими й різнобічними професійними знаннями й вміннями, на основі яких педагог виробляє власне практичне рішення. Як і будь якій іншій діяльності, такій діяльності притаманні: умотивованість, цілепокладання й предметність (психологічна структура діяльності: мотив, ціль, предмет, засоби, способи, продукт і результат), а її специфічною ознакою є продуктивність» [2, 312].

Майбутні вчителі музики початкової школи (випускники педагогічних коледжів) повинні оволодіти технологією формування системних знань із викладання музики, щоб досягти продуктивного (системно моделюючого) рівня педагогічної діяльності, а в процесі навчання у вищому навчальному закладі та професійної діяльності досягти високопродуктивного рівня педагогічної діяльності, який дає педагогові змогу перетворювати свій предмет у засіб формування особистості учня, його потреб у самовихованні й самоосвіті.

Та цьому передує велика праця. Якщо порівняти контингент студентів-вступників до педагогічного училища двадцять років тому і контингент теперішніх студентів-вступників до педагогічних коледжів, то бачимо цікаву картину. Двадцять років тому студентами музичних відділів

педагогічних училищ ставали найкращі учні з добре підготовлених вступників, ті, які мали початкову музичну освіту на належному рівні. В наш час студентами музичних відділів педагогічних коледжів стають **всі** вступники, які виявили бажання вчитися, тому що їх така кількість, що ледве щастить укомплектувати групу. Тому про початкову музичну освіту вступників на належному рівні можна лише помріяти. Більша частина майбутніх студентів приходить взагалі без музичної освіти, а незначна частина – з музичними знаннями та вміннями на рівні другого-третього класу музичної школи. Звичайно, є і такі вступники, які мають початкову музичну освіту і знання та вміння середнього рівня, але їх, на жаль, – одиниці. От і постає нелегка проблема перед викладачами коледжу: за чотири роки перетворити мрію тих, хто виявив бажання вчитися, на реальність. Тобто, пройти зі студентами пліч-о-пліч від вивчення нотної грамоти та азів гри на музичному інструменті до оволодіння технологією формування системних знань із викладання музики та набуття виконавської майстерності інструменталіста достатнього рівня.

Майбутні студенти педагогічного коледжу – це старшокласники (період ранньої юності з 14-15 до 17 років). «Основою навчальної діяльності старшокласника є систематизація, розширення, доповнення індивідуального досвіду, розвиток самостійності, творчого підходу до розв'язання життєвих проблем, уміння аналізувати ситуації, приймати рішення. Найважливішим психологічним новоутворенням – вміння складати життєві плани, шукати засоби їх реалізації, готовність до професійного й особистісного самовизначення. У системі ціннісних орієнтацій на чільному місці опиняються і зусилля, спрямовані на самовиховання. Старший школяр включається у новий тип провідної діяльності – навчально-професійну, правильна організація якої визначає становлення його як суб'єкта майбутньої трудової діяльності, формує ставлення до праці, підпорядковує навчальну діяльність майбутній професійній або професійно зорієнтованій діяльності» [3, 259].

Тому дуже важливо, щоб викладачі індивідуальних дисциплін (основного музичного інструменту, додаткового музичного інструменту, акомпанементу, вокалу, диригування) спрямовували індивідуальні заняття зі студентами на використання новітніх досягнень науки, передової педагогічної практики; на забезпечення належних умов для продуктивної пізнавальної діяльності студентів з урахуванням їх інтересів, нахилів і потреб; на встановлення усвідомлюваних студентами міжпредметних зв'язків; на зв'язок з раніше вивченими знаннями й уміннями, опорою на досягнутий рівень розвитку студентів; на мотивацію й активізацію розвитку всіх сфер особистості; на логічність і емоційність усіх етапів навчально-виховної діяльності; на ефективне використання педагогічних засобів; на

зв'язок з життям, виробничою діяльністю, особистим досвідом студентів; на формування практично необхідних знань, умінь, навичок, раціональних прийомів мислення і діяльності; на формування уміння учитися, потреби постійно поповнювати знання.

Недоліками в підготовці студентів педагогічного коледжу до навчання музики молодших школярів сьогодні можна вважати відсутність

- міжпредметних зв'язків;
- ефективного використання педагогічних засобів;
- раціональних прийомів мислення і діяльності;
- формування уміння учитися, потреби постійно поповнювати знання.

З приводу міжпредметних зв'язків Г. Нейгауз говорив: «Учитель гри на будь-якому інструменті... повинен бути, перш за все, учителем музики. Особливо це необхідно на нижчих щаблях розвитку учня: тут вже абсолютно неминучий комплексний метод викладання, тобто учитель... повинен бути водночас і істориком музики, і теоретиком, учителем сольфеджіо... та гри на інструменті». Музичні предмети (і групові, і індивідуальні) повинні вивчатися в комплексі, тому що, наприклад, на занятті з основного музичного інструменту при розучуванні музичного твору студент повинен використовувати знання з музичної літератури для ознайомлення із загальними відомостями про композитора ( епохи, в якій він жив, його стилю), жанру твору, програми (назви твору), а також виявленні його стилістичних особливостей. Знання з предмету «аналіз музичних форм» допоможуть студенту визначити структуру (будову) музичного твору. Насамперед він зможе з'ясувати загальний аналіз: визначити будову в цілому (проста, складна, багаточастинна чи циклічна форма), знайти межі частин, визначити їх тональне співвідношення, риси характеру музики. Після цього студент зможе перейти до розгорнутого аналізу. Тобто визначити фрази і речення, структуру розчленування на окремі мотиви й інтонації чи об'єднання кількох фраз в одну, місцеві та головну кульмінації, особливості авторського задуму. Все це полегшить вивчення музичного твору напам'ять, а виконання буде більш зрозумілим.

Знання з теорії музики та сольфеджіо допоможуть студенту проаналізувати мелодію (її плавність, стрибкоподібність, метро-ритм), а також визначитися із такими засобами виразності як темп, агогіка; розмір-метр; тональність; ритміка; динаміка; фактура; штрихи; акомпанемент. Гармонічний аналіз музичного твору допоможуть зробити знання з предмету «гармонія», тоді студент побачить музичний образ у розвитку і завершенні, а навички з диригування допоможуть визначитися із правильним темпом.

Якщо викладачі музичних предметів будуть використовувати міжпредметні зв'язки, то студенту буде набагато легше вчитися, тому що він зможе практично застосовувати свої знання.

Що ж стосується ефективного використання педагогічних засобів, то цей аспект теж дуже важливий. Студенти, які приходять навчатися без музичної освіти, практично нічого не знають і не вміють стосовно професії вчителя музики, тому майстерність педагога повинна їм допомогти повірити в свої сили. Викладач має зробити так, щоб студенту сподобалась вибрана професія, щоб він отримував задоволення від нових набутих знань і вмінь, щоб він був впевнений, що зможе досягти належного рівня в навчанні. Всі недоліки треба вміло виправляти, трактуючи як те, чим ще треба оволодіти, а досягнення повинні бути закріплені похвалою з боку викладача як наступний щабель розвитку. Роль і важливість правильних словесних зауважень важко переоцінити. «Тут же слід звернути увагу на психологічний ефект впливу педагогічного слова. Воно може запалити студента, окрилити його але може й вразити. Колись С. Рахманінова запитали, що треба педагогу для виховання музиканта. Відповідь була такою: «...всього три речі. Перше – хвалити, друге – хвалити, третє – ще раз хвалити!» Тим самим великий музикант закликав викладачів зрозуміти наскільки психологічно важливі для студента доброзичливі, позитивні зауваження» [5, 28]. Якщо за чотири роки навчання студент досяг належного рівня, значить педагог протягом всього часу ефективно використовував педагогічні засоби.

Раціональні прийоми мислення і діяльності – це ті прийоми, завдяки яким студент зможе рухатися до своєї цілі семимильними кроками. На жаль, не всі викладачі можуть навчити студента раціонально мислити і діяти, бо тоді більшість випускників працювали б за фахом, а насправді сьогодні сільські школи потребують вчителів музики. Раціонально мислити і діяти студент не зможе навчитися сам, цьому його треба вчити. З перших кроків навчання викладач повинен навчити студента, що музика підпорядковується музичним законам. Не потрібно грати багато разів підряд музичний твір для того, щоб вивчити його напам'ять, а треба просто розібратися в структурі твору. Якщо починаючи з маленьких дитячих пісень студент буде знати, що в одній пісні є всього дві фрази повторної побудови, то він вивчить одну і двічі її програє. Це і буде музичним реченням (a+a). А якщо фрази повторної побудови з різним закінченням (a+a1), то потрібно побачити, чим вони відрізняються, щоб швидше їх опанувати. Студент, який навчиться раціонально мислити і

діяти, зможе постійно професійно зростати. Це ж стосується і виконавських умінь. Якщо вчити музичний твір весь час граючи його від початку до кінця, то всі помилки, які були, такими і залишаться. А раціональний підхід має бути таким: визначити технічно складні фрагменти музичного твору, підібрати технічні прийоми, знайти шляхи вивчення, відпрацювати і вдосконалити до потрібного рівня. На це піде значно менше часу, а користі набагато більше. І взагалі, треба навчити студента частіше ставити собі запитання: «Чому в мене не виходить чогось досягнути? І як зробити щоб вийшло так, як треба?». Педагог повинен навчити студента користуватися потрібною літературою для свого професійного зросту і ніколи не відступати перед труднощами, а навпаки, навчитися їх переборювати, адже той, хто бачить свою ціль і впевнений, що зможе її досягти, завжди зможе перебороти всі труднощі на своєму шляху і отримати потрібний результат. Якщо ж говорити про формування уміння учитися, потреби постійно поповнювати знання, то все, про що було сказано, і є в комплексі формуванням уміння учитися і потребою постійно поповнювати знання. В. Сухомлинський говорив: «...Учень повинен бути не пасивним «споживачем» знань, а активним дослідником, що добуває знання, які розкривають істину...» [6].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що для того, щоб подолати недоліки у підготовці студентів педагогічного коледжу до професійної діяльності, педагогу необхідно поперше, всебічно пізнати вихованця. Вивчити міру його обдарування, характер, рівень мислення. По-друге, допомогти студенту «відкрити» самого себе, і як вказує А.Семешко «Всіма доступними засобами треба допомогти йому з'ясувати, зрозуміти і відчувати свої сильні і слабкі сторони» [5, 27]. Тому що саме в спільній роботі педагог і студент вчать обидва. По-третє, педагог повинен активізувати творче зростання студента. Праця викладачів, які вчать працювати, вміють добре організувати навчально-виховний процес, керувати процесом пізнання, варті високої оцінки. Головний сенс підготовки студентів до професійної діяльності – це високий кінцевий результат.

### *Література*

1. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. Наказ МОН № 998 від 31.12. 2004 р.
2. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навчальний посібник – Київ, 2005.
3. Савчин М. В. Педагогічна психологія: Навчальний посібник – Київ, 2007.

4. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти – Київ, 2004.

5. Семешко А. А. Виконавська майстерність баяніста. Методичні основи: Навчальний посібник. – Тернопіль, 2009.

6. Сухомлинский В.А. О воспитании /Сост. и авт. вступит. Очерков С.Соловейчик. – 3-е изд. – М.: Политиздат, 1979. – 270с.

### **О. Бабакіна**

*- декан факультету початкової освіти, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української та російської філології Харківського гуманітарно-педагогічного інституту*

### **С. Беляєв**

*- кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та психології, Харківського гуманітарно-педагогічного інституту*

**УДК 371.3**

## **ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ**

*У статті розкрито особливості технологічної підготовки студентів ВНЗ до використання активних методів навчання.*

**Ключові слова:** *технологічна підготовка, інтерактивне навчання, інноваційна педагогічна діяльність.*

### **О. Бабакина**

*– декан факультета начального обучения, кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинской и русской филологии Харьковского гуманитарно-педагогического института*

### **С. Беляев**

*– заведующий кафедры педагогики и психологии, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Харьковского гуманитарно-педагогического института.*

## **ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ**

*В статье раскрыты особенности технологической подготовки студентов высших учебных заведений к использованию активных методов обучения.*

**Ключевые слова:** *технологическая подготовка, интерактивное обучение, инновационная педагогическая деятельность.*



**O. Babakina**

*–the dean of the faculty of primary education, the candidate of pedagogical science, the associate professor of Ukrainian and Russian philology department of Kharkiv humanitarian pedagogical institute.*

**S. Belyaev**

*- the head of pedagogy and psychology department, the associate professor of pedagogy and psychology department of Kharkiv humanitarian pedagogical institute.*

### **THE PECULIARITIES OF THE CONTENT OF PROCESS PREPARATION TO THE USE OF ACTIVE METHODS OF TEACHING**

*The article shows the peculiarities of process preparation of higher educational establishments' students to the use of active methods of teaching.*

**Key words:** *process preparation, interactive education, innovative pedagogical activity.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Стратегічна лінія розвитку освітньої системи полягає в адаптації її до сучасних соціально-економічних вимог суспільства щодо якості підготовки випускника освітнього закладу. Для успішної реалізації особистісного потенціалу упродовж навчання мають бути створені умови для формування таких якостей особистості, як: мобільність, уміння інтегруватись у динамічне суспільство, критичність мислення, уміння генерувати нові ідеї, здатність приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність, комунікативна культура, вміння працювати в команді, вміння запобігати конфліктним ситуаціям та виходити з них, дбайливе ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших як до найвищої цінності.

Важливим стає питання вибору методів та технологій, які б максимально сприяли формуванню в студентів у навчально-виховному процесі означених якостей, адаптували їх до вимог сучасного життя. Цілком зрозумілим є той факт, що характер використовуваних у навчальному процесі методів має максимально відповідати за своїм змістом і якістю включення студента у діяльність перспективно очікуваним якостям.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему використання активних методів навчання як одну із шляхів реалізації особистісно орієнтованого навчання, особливостей змісту технологічної підготовки студентів ВНЗ (Лозова В.І., Пехота О.М.,

Пономарьова Г.Ф., Савченко О.Я., Сиротенко Г.О., Падалка О.С., Пометун О.М., Ярошенко О.Г., Сазоненко Г.С., Попова О.В. та ін..).

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є розкриття теоретико-методологічних основ технологічної підготовки студентів до використання активних методів навчання, як одного із шляхів реалізації особистісно орієнтованого навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Вибір активних методів навчання, як складової технологічної підготовки студентів, не є випадковим. В основу сучасних освітніх технологій покладено активну навчально-пізнавальну діяльність студентів, що реалізуються у спеціально створених умовах. Особливістю означеної діяльності є стійка мотивація, наявність особистісно значущої мети, що стає цілком досяжною й такою, що стимулюватиме розвиток пізнавальної мотивації.

Мета інтерактивного навчання - створення комфортних умов навчання, за яких студент відчуває свою успішність, свою інтелектуальну досконалість, що робить освітній процес продуктивним.

Перевагами активних методів навчання є:

- залучення до роботи всіх студентів групи;
- наявність умов для отримання досвіду працювати в групі (команді);
- створення «ситуації успіху»;
- формування навичок толерантного спілкування, вміння аргументувати свою точку зору, знаходити альтернативне рішення проблеми тощо.

Інтерактивні методи навчання на сучасному етапі їхнього запровадження спрямовані на формування у навчальному процесі умов для постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання, де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, усвідомлюють мету своєї співпраці, об'єктивно оцінюють набуті знання, вміння, досвід тощо.

Реалізація визначених в межах інтерактивного навчання ролей, суб'єкт-суб'єктного спілкування між учасниками навчального процесу потребує добирання відповідних методів і передбачає: моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор і спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Критерієм вибору методів та прийомів навчання має бути ефективність щодо формування навичок і вмінь, створення особистісної системи цінностей, спроможність утворювати атмосферу співробітництва, взаємодії [6].

У межах інтерактивного навчання зазвичай використовують термін «інтерактивна взаємодія», що означає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою. Використання даного терміну є слушним і необхідним за умов

використання активних методів навчання у зв'язку із тим, що під час інтерактивного навчання одночасно студенти вчаться бути демократичними, набувають комунікативних умінь, вчаться налагоджувати контакти з іншими людьми, конструктивно мислити, приймати виважені рішення [7].

Інтерактивне навчання є максимально зануреним у спілкування, діалогове навчання, що належить до педагогічних технологій ефективного управління й організації навчального процесу.

Загальна логіка організації навчального процесу з використанням інтерактивних технологій навчання передбачає отримання ряду специфічних результатів. Внаслідок чітко організованого процесу усвідомленого набуття студентами знань відбувається формування системи прагматичних знань. Слід зробити наголос саме на прагматичності знань [2, с. 28]. Тривалий час традиційні підходи до організації навчально-пізнавальної діяльності студентів забезпечували формування системи академічних знань. Така система мала як позитивні, так і негативні аспекти. Серед переваг догматичного навчання зазвичай визначають швидкі темпи, опанування навчальним матеріалом, системність знань. На жаль, сформовані таким чином академічні знання часто виявляються відірваними від реального життя, а наукова картина світу залишається в межах вивчення відповідних предметів. Студентам із системою академічних знань зазвичай важко у повсякденному житті застосовувати їх на практиці, оскільки досвіду такої діяльності майже немає.

Якість знань кардинально змінюється за умов організації інтерактивного навчання, де в основу покладено самостійний рух студентів до знань. Така логіка організації навчально-пізнавальної діяльності призводить до формування системи прагматичних знань, що створює наукову картину світу іншого гатунку [5]. Здобуті знання одночасно стають більш зрозумілими, логічними, практично значущими тощо. На суб'єктивному рівні вони переходять у категорію досвіду, що було здобуто власними інтелектуальними зусиллями, а уміння та навички ґрунтуються не на шаблонному виконанні типових дій, а стають власними здобутками, що залишаються зрозумілими й придатними до застосування тривалий час.

Зміст роботи студентів за умов організації інтерактивного навчання полягає не лише у здобутті знань, а також у формуванні способів мислення. Інтерактивне навчання - це специфічна форма організації навчальної діяльності, одна із цілей якої - забезпечення комфортних умов, за яких кожен студент відчував би свої успіхи, інтелектуальну роботу, продуктивність навчання, виключення домінування однієї думки над іншою.

Інтерактивні технології навчання містять у собі чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, розумові і навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів.

Виділяють такі інтерактивні технології навчання:

- кооперативне навчання: технологія роботи в парах, ротатійні (змінювальні) трійки, два - чотири - всі разом;

- технологія колективно-групового навчання: обговорення проблеми в загальному колі, «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Мозковий штурм», «Навчаючись - учусь», «Ажурна пилка», аналіз ситуації, розв'язання проблем, «Дерево рішень»;

- технології ситуативного моделювання: стимуляції або імітаційні ігри, спрощене судове слухання, розігрування ситуації за ролями;

- технології опрацювання дискусійних питань; метод ПРЕС, «Займи позицію», «Зміни позицію», неперервна шкала думок, дискусія, дискусія в стилі телевізійного ток-шоу, оцінювальна дискусія, дебати.

Основними формами інтерактивної роботи є навчальна взаємодія студентів у парах і мікрогрупах. Слід наголосити на тому, що оптимальний склад групи за умов організації роботи в мікрогрупах має коливатись у межах 4-5 осіб.

Інтерактивна робота має свої принципи:

- одночасна взаємодія (всі студенти працюють в один і той же час);

- позитивна взаємодія (група виконує завдання за умов успішної роботи кожного студента);

- індивідуальна відповідальність (при роботі у групі у кожного студента - своє завдання).

Успіх організації інтерактивного навчання в значній мірі залежить також від створюваних умов взаємодії. Позитивна емоційна атмосфера спілкування сприяє формуванню пізнавальних мотивів навчання, оскільки реалізується природна потреба у спілкуванні, студенти отримують можливість демонструвати вміння самостійно та критично мислити. Як показує передовий педагогічний досвід, на практиці доречно використовувати інтерактивні форми в цілому, або ж окремі елементи в залежності від вікових особливостей студентів [8]. Інтерактивні методи дають змогу створювати навчальне середовище, в якому теорія і практика засвоюються одночасно. На цій основі виникає можливість досягти поставлених перед сучасною системою освіти основних завдань: формувати в студентів характер, розвивати світогляд, логічне мислення, зв'язне мовлення; критичне мислення; виявляти і реалізовувати індивідуальні можливості. При цьому навчально-виховний процес організовується так, що студенти шукають зв'язок між новими та вже

отриманими знаннями; приймають альтернативні рішення, мають змогу зробити «відкриття», формують свої власні ідеї та думки за допомогою різноманітних засобів; навчаються співробітництву.

Стабільний позитивний ефект від запровадження активних методів навчання вказує на необхідність забезпечити оволодіння студентами ВНЗ педагогічного профілю знаннями та вміннями використовувати методи навчання у своїй професійній діяльності. З нашого погляду, цей процес має проходити в три етапи.

На першому етапі відбувається теоретичне ознайомлення студентів з вузловими питаннями організації навчально-виховного процесу з використанням активних методів навчання. Його метою є розкриття основних вихідних положень, науково доведених фактів, що відкривають механізми забезпечення активності студентів. Зрозуміло, що позитивний ефект частково досягається за рахунок таких факторів, як: наявність у студентів інтересу до певної теми, можливість комунікації між учасниками навчального спілкування, зміна характеру діяльності тощо. Усі перелічені фактори мають місце у навчальному процесі при застосуванні активних методів навчання і здійснюють стимулюючий до активної самостійної діяльності вплив, але основну увагу слід акцентувати на внутрішніх механізмах, що забезпечують самостійний характер навчально-пізнавальної діяльності студентів та свідоме оперування ним знаннями.

Другим етапом формування готовності студента до використання активних методів навчання є практичне відпрацювання прийомів упровадження інтерактивного навчання під час вивчення відповідних предметів програми на практичних заняттях з педагогіки та окремих методик.

Третім етапом є реалізація студентами методів організації інтерактивного навчання в умовах загальноосвітньої школи. Структурно-логічна схема підготовки вчителів у вищих навчальних закладах педагогічного профілю передбачає включення до навчального плану педагогічної практики. У цей час студент-практикант направляє до базового загальноосвітнього навчального закладу з метою здобуття мінімального педагогічного досвіду. Так, під час проходження переддипломної практики студент включається у навчально-виховний процес школи, виконуючи функції учителя та класного керівника, бере участь у роботі методичного об'єднання, досліджує можливості впровадження інноваційних методів навчання і виховання, вивчає й узагальнює передовий педагогічний досвід, а також у відповідності з планом індивідуальної наукової роботи здійснює науково-дослідницьку

роботу. За час проходження педагогічної практики студенти можуть проводити уроки у тому числі з використанням активних методів навчання в межах відповідних навчальних дисциплін.

Результатом такого поетапного формування готовності студентів до застосування активних методів навчання очікується усвідомлене оволодіння методикою організації інтерактивного навчання. Також така робота сприяє формуванню технологічної компетентності майбутнього педагога, яка складається з розуміння сутності технологічного підходу та основних шляхів запровадження інноваційних освітніх технологій у практику навчально-виховного процесу.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Підготовка студентів ВНЗ педагогічного профілю до інноваційної педагогічної діяльності має здійснюватись на основі інтеграції теоретичних знань прагматичного характеру з відповідними вміннями, ефективне формування яких забезпечується під час практичних занять та різних видів педагогічної практики. На прикладі опанування студентами методики використання активних методів навчання розкривається загальна логіка його професійної технологічної підготовки.

### *Література*

1. Організація навчального процесу в сучасній школі: Навчально – методичний посібник для вчителів, керівників навчальних закладів, слухачів ІПО / М. В. Гадяцький, Т. Н. Хлебнікова. – Харків : Веста : Видавництво «Ранок», 2004. – 136 с. – (Серія «Управління школою»).
2. Дуткевич Т.В. Психологічні основи використання інтерактивних методів навчання у процесі підготовки спеціалістів з вищою освітою // Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський: Абетка – Нова, 2003. – С. 26 – 33.
3. Капінус Н.В., Грабова Г.С., Седова М.Н. Самоосвітня діяльність молодших школярів: методичні поради, дидактичний матеріал / Капінус Н.В., Грабова Г.С., Седова М.Н. - Харків: Вид. група «Основа», 2005.- 96с.
4. Макаренко В.М., Туманцова О.О. Як опанувати технологію формування критичного мислення / Макаренко В.М., Туманцова О.О. Харків: Вид. група «Основа»: «Тріада +», 2008.-125с.
5. Нечепоренко Л.С., Пономарьова Г.Ф., Подоляк Я.В. Сучасна педагогіка. Навчальний посібник / Нечепоренко Л.С., Пономарьова Г.Ф., Подоляк Я.В. - Харків: 2007. -216с.
6. Освітні технології. Навчально - методичний посібник / Укладач Пехота О.М. - К.: А. С.К., 2002.-255с.
7. Сиротенко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання./ Сиротенко Г.О. Харків: Вид. група «Основа», 2004.-128с.

8. Стребна О.В., Соценко А.О. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи./ Стребна О.В., Соценко А.О. Харків: Вид. група «Основа», 2008.-192с.

9. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. / Пометун О., Пироженко Л. - К.: «Вид-во А.С.К.», 2004.-192с.

### ***Н. Недосєкова***

*- аспірант Української інженерно-педагогічної академії, асистент кафедри хімічної технології неорганічних речовин*

**УДК 378.681.3.013(045)**

## **ВИМОГИ ДО ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОВЕДЕННЯ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА**

*У статті наведені основні вимоги щодо створення та впровадження у навчання електронного підручника з дисципліни «Виробниче навчання» для студентів харчового профілю. Використання такого підручника дозволить задовольнити потребу суспільства в креативних, творчо мислячих особистостях, конкурентоспроможних на ринку праці.*

**Ключові слова:** *електронний підручник, інформаційно-комп'ютерні технології, творча компетентність, творча особистість.*

### ***Н. Недосєкова***

*- аспірант Української інженерно-педагогічної академії, асистент кафедри хімічної технології неорганічних речовин*

## **ТРЕБОВАНИЯ К ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА**

*В статье приведены основные требования относительно создания и внедрения в обучение электронного учебника по дисциплине "Производственное обучение" для студентов пищевого профиля. Использование такого учебника позволит удовлетворить потребность общества в креативных, творчески мыслящих личностях, конкурентоспособных на рынке труда.*

**Ключевые слова:** *электронный учебник, информационно-компьютерные технологии, творческая компетентность, творческая личность.*

### ***N. Nedosekova***

*- graduate student engine of Ukrainian engineer-pedagogical academies, assistant of department of chemical technology of in organics*

## **REQUIREMENTS ARE TO TECHNOLOGY OF ORGANIZATION OF REALIZATION OF PRODUCTIVE STUDIES WITH THE USE OF ELECTRONIC TEXTBOOK**

*In the articles resulted the basic requirements are in relation to creation and introduction in the studies of electronic textbook from discipline the*

*"Productive studies" for the students of food type. The use of such textbook will allow to satisfy the requirement of society in creative, creatively intellectual personalities, competitive at the market of labour.*

**Keywords:** *electronic textbook, informatively-computer technologies, creative competence, creative personality.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим та практичним завданням:** Наше суспільство живе у століття інформації, у століття, коли відбувається комп'ютерна революція. Ми є свідками того, що комп'ютери вже зайняли міцні позиції у багатьох сферах сучасного життя, швидко проникають в усі сфери виробництва. Тема впровадження технічних і автоматизованих засобів в освітню сферу стала особливо актуальна у наші дні.

Розвиток творчих можливостей, перетворення їх у здібності – одне із завдань навчання і виховання, вирішити яке без знань і розвитку пізнавальних процесів не можна. У міру їх розвитку, удосконалюються і самі творчі здібності, набуваючи потрібних якостей, формується творча компетентність майбутніх фахівців. Знання психологічної структури пізнавальних процесів, законів їх формування необхідно для правильного вибору форм, засобів та методів навчання і виховання. Серед новітніх методів і засобів навчання на увагу заслуговує робота студента з електронним підручником (навчальним посібником), сфера використання якого є достатньо широкою. Це може бути індивідуальна і колективна форма навчальної роботи зі студентами, домашня і аудиторна, самостійна і за участі викладача, для повідомлення нового матеріалу, його закріплення і контролю, рівня засвоєння знань, для проведення лекційних та лабораторно-практичних занять тощо.

**Аналіз основних досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття:** Проблема застосування інформаційно-комп'ютерних технологій (ІТК) у навчальному процесі не нова і розглядалася багатьма вченими-педагогами сучасності. Серед них В.М. Глушков [1], який ввів термін «інформаційні технології» і визначив інформаційні технології як процеси, пов'язані з опрацюванням і передаванням інформації. Більш точне трактування цього поняття дав М.І. Жалдак [2], який вважає, що інформаційні технології розкривають широкі можливості для зменшення навчального навантаження і водночас інтенсифікації навчального процесу, надання навчально-пізнавальної діяльності учнів творчого спрямування, що спонукає учнів до пошуку.

О.В. Співаковський [3] визначає досягнення використання інформаційно-комп'ютерних технологій у навчанні: взаємне навчання;



розвиток критичного мислення; формування стійкої мотивації щодо підвищення освітнього рівня протягом усього життя; уміння одержувати нові знання, використовуючи попередні здобутки.

Крім того цим питанням займалися І.М.Богданова, Р.С.Гурін, Б.Б.Беседін, Ю.В.Горошко, В.В.Дровозюк, І.М.Забара, В.М.Монахов та інші.

Аналізуючи їх наукові дослідження, можна зробити висновок, що недостатньо розв'язаною проблемою педагогічної науки залишається питання застосування ІТК як інструменту формування творчої компетентності майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю.

Розв'язання цього завдання покладено, насамперед, на систему освіти, що потребує принципово нових підходів до навчання, підготовки до самостійного життя юного покоління, постійного оновлення форм та методів викладання з метою їх ефективнішого впливу на розвиток особистості студентської молоді.

**Формування цілей статті (постановка завдання):** Мета статті полягає у здійсненні принципово нового підходу до навчання і виховання учнів, який базується на широкому спілкуванні, зближенні; на вільному обміні думаннями, ідеями, інформацією учасників спільного проекту, на цілком природному бажанні пізнати нове, розширити свій кругозір; на пізнанні особливості різноманітних видів творчості в процесі спільної діяльності учнів; ініціює розвиток природної освіти, акцентує увагу на моральних аспектах життя і діяльності людини, що можливо при застосуванні у навчальному процесі ІКТ у тому числі електронного навчального посібника.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів:** Одним з очевидних достоїнств уроку з використанням електронного підручника є посилення наочності і особливо це актуально для проведення лекцій з дисципліни «Виробниче навчання».

Використання наочності тим більше актуально, що в ВУЗах, як правило, бракує наочності або в силу швидкого розвитку інноваційних технологій виробництва існуюча наочність є морально застарілою. У такому разі проєктор може надати неоціниму допомогу. Проте досягти очікуваного ефекту можна при дотриманні певних вимог до пред'явлення наочності.

✓ впізнанність наочності, яка повинна відповідати письмовій або усній інформації, що надається;

✓ динаміка пред'явлення наочності, тобто час демонстрації має бути оптимальним, причому відповідати навчальній інформації;

✓ продуманий алгоритм відеоряду зображень - засоби мультимедіа представляють викладачеві можливість представити необхідне зображення з точністю до миті;

✓ оптимальний розмір наочності;

✓ оптимальна кількість зображень, тобто не слід захоплюватися кількістю слайдів, фото, які відволікають увагу, не дають зосередитися на головному.

При підготовці навчального епізоду у електронному підручнику перед викладачем обов'язково стане проблема пред'явлення друкарського тексту. Необхідно звернути увагу на наступні вимоги до тексту:

- ✓ структура;
- ✓ об'єм;
- ✓ формат.

Текст з екрану повинний виступати як одиниця спілкування. Він носити або підлеглий характер, що допомагає викладачеві посилити смислове навантаження, або є самостійною одиницею інформації, якові викладач навмисно не озвучує, бо на екрані з'являються визначення термінів, ключові фрази. Часто на екрані ми бачимо своєрідний тезовий план уроку. У такому разі, головешці, не перестаратися, не захаращувати екран текстом.

Відомо, що великий об'єм написаного погано сприймається з екрану. Викладач повинен прагнути по можливості замінити друкарський текст наочністю. Важливим є і те, як буде представлений друкарський текст з екрану. Так само, як і наочність, текст повинен з'явитися в заздалегідь продуманий викладачем час. Він або коментує пред'явлений текст, або посилює усну інформацію. Дуже важливо, щоб викладач ні в якому разі не дублював текст з екрану. Тоді у студентів не виникне ілюзії зайвої ланки інформації, що поступає. Дублювання друкарського тексту обов'язкове при проведенні мультимедійних ігор. Цим самим викладач домагається рівних умов для усіх студентів: як тих, хто легше сприймає усну інформацію, так і що легше засвоюють інформацію друкарського тексту.

Займаючись підготовкою електронного підручника слід звернути увагу на кольорове рішення, що може успішно позначитися на проектуванні колірною сценарію учбового епізоду. Не слід нехтувати рекомендаціями психологів, дизайнерів про вплив кольору на пізнавальну діяльність учнів, про поєднання кольорів, оптимальній кількості кольорів на екрані і так далі. Слід звернути увагу і на те, що колірне сприйняття на екрані монітора і на великому екрані значно відрізняються, тому кольорове рішення необхідно готувати в першу чергу з розрахунком на екран проєктора.

Важливе значення має і використання звуку. Звук може грати роль:

- ✓ шумового ефекту;
- ✓ звуковій ілюстрації;
- ✓ звукового супроводу.

Як шумовий ефект звук може використовуватися для привертання уваги студентів, перемикання на інший вид навчальної діяльності. Наявність мультимедійної колекції Microsoft Office звукових ефектів зовсім не означає обов'язкове їх застосування. Шумовий ефект має бути дидактичний виправданий. Прикладом може бути заключний етап лекції – закріплення нового матеріалу шляхом побудови логіко-технологічних схем приготування страв, або у разі проведення мультимедійної інтелектуальної комп'ютерної гри «Кулінар» уривистий шумовий ефект може стати сигналом на початок обговорення поставленого питання або, навпаки, сигналом до завершення обговорення і необхідності давати відповіді. Дуже важливо, щоб студенти були привчені до цього, щоб звук не викликав у них зайвого збудження.

Важливу роль грає звукова ілюстрація, як додатковий канал інформації. Прикладом може бути, наочне зображення технологічних операцій з приготування напівфабрикатів, що супроводжується голосовим поясненням викладача з екрану.

Нарешті, звук може грати роль навчального звукового супроводу наочного зображення, анімації, відеоролика. В даному випадку викладачеві слід ретельно зважити, наскільки раціонально використовуватиме на уроці звуковий супровід. Яка буде роль викладача в ході звукового супроводу? Прийнятніше буде використання звуку як навчального тексту в ході самостійної підготовки студентів. На самому ж уроці рекомендується звести звуковий супровід до мінімуму.

Сучасні комп'ютерні технології, як відомо, дозволяють успішно використовувати в мультимедійному уроці фрагменти відеофільмів. Використання відеоінформації і анімації може значно посилити навчальний ефект. Саме фільм, а точніше невеликий навчальний фрагмент, найбільшою мірою сприяє візуалізації навчального процесу, представленню анімаційних результатів, імітаційному моделюванню різних процесів в реальному часі навчання. Там, де в навчанні не допомагає нерухома ілюстрація, таблиця, може допомогти багатовимірною рухлива фігура, анімація, відеосюжет та інше. Проте при використанні відеоінформації не слід забувати про збереження темпу уроку. Відеофрагмент має бути гранично коротким за часом, причому викладачеві необхідно потурбуватися про забезпечення зворотного зв'язку зі студентами. Тобто відеоінформація повинна супроводжуватися низкою запитань розвиваючого характеру. Ні в якому разі не варто допускати перетворення студентів на пасивних споглядачів. Прийнятніше замінити

звуковий супровід відеофрагменту живою мовою викладача та студентів. Прикладом може бути демонстрація відеофрагментів первинної обробки сировини. В ході перегляду студенти повинні визначити для яких страв сировина обробляється таким чином, режими та параметри зберігання сировини, санітарно-гігієнічні вимоги до технологічного процесу виготовлення напівфабрикатів.

Слід зауважити, що викладач повинен не лише, і не стільки, упевнено володіти комп'ютером, знати зміст уроку, але вести його в хорошому темпі, невимушено, постійно залучаючи до пізнавального процесу студентів. Необхідно продумати зміну ритму, різноманітні форми учбової діяльності, подумати, як витримати при необхідності паузу, як забезпечити позитивний емоційний фон уроку.

Практика показує, що, завдяки використанню електронного підручника на заняттях, викладач економить до 30% навчального часу, ніж при роботі у дошки. Економлячи час, викладач може збільшити щільність уроку, збагатити його новим змістом.

Крім того викладач має можливість постійно «тримати руку на пульсі», бачити реакцію студентів, вчасно реагувати на ситуацію, що змінюється.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку:** Одна з істотних змін в структурі освіти може бути охарактеризована як перенесення центру тяжіння з навчання на вчення. Це не звичайне «натаскування» студентів, не екстенсивне збільшення знань, а творчий підхід до навчання усіх учасників освітнього процесу, і передусім, його основного традиційного тандему викладач - студент. Співпраця викладача та студентів, їх взаєморозуміння є найважливішою умовою освіти. Необхідно створити обстановку взаємодії і взаємної відповідальності. Тільки за наявності високої мотивації усіх учасників освітньої взаємодії можливий позитивний результат.

### *Література*

1. Глушков В.М. Основи безбумажної інформатики / В.М. Глушков. – М.: Наука, 1982. – 552с.
2. Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационных технологий в учебном процессе: автореф. дис. д-ра пед. наук / М.И. Жалдак. – М.: НИИ СИМО АПН СССР, 1989. – 48с.
3. Співаковський О.В. Теоретико-методичні основи навчання вищої математики майбутніх вчителів математики з використанням інформаційних технологій: дис. д-ра пед. наук 13.00.02/ О.В.Співаковський. – К., 2004. – 402с.
4. Преподавание в сети Интернет: Учеб. пособие / Ответ. ред. В.И. Солдаткин. – М.: Высшая школа, 2003. – С. 163.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под редакцией Е.С. Поллат. – Москва, 2003. – 270 с.

6. Основные направления развития электронных образовательных изданий и ресурсов// Материалы научно-практической конференции. – Москва, 2002. – 132 с.

**Т. Пономаренко**

*- кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики  
Краматорского экономико-гуманитарного института*

УДК 371.1:372

### **ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

*У статті визначається методика діагностування особливостей розвитку управлінської культури керівників дошкільної освіти. Досліджується її стан. Пропонується його характеристика.*

**Ключові слова:** *управлінська культура керівників дошкільної освіти; аксіологічний, функціональний, психолого-педагогічний, соціально-педагогічний, дидактичний, інноваційний аспекти управлінської культури керівників у галузі освіти дошкільнят.*

**Т. Пономаренко**

*- кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики  
Краматорского экономико-гуманитарного института*

### **ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье определяется методика диагностирования особенностей развития управленческой культуры руководителей дошкольного образования. Исследуется ее состояние. Предлагается его характеристика.*

**Ключевые слова:** *управленческая культура руководителей дошкольного образования; аксиологический, функциональный, психолого-педагогический, социально-педагогический, дидактический, инновационный аспекты управленческой культуры руководителей в области образования дошкольников.*

**Т. Ponomarenko**

*– an Associate Professor of Educational sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Kramatorsk Institute of Economics and Humanities*

### **THE STUDY OF THE PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF MANAGING CULTURE OF DIRECTORS OF PRE-SCHOOL EDUCATION**

*The methodics of diagnostics of the peculiarities of development of managing culture of directors of pre-school education is determined. The research of its state is given. Its description is offered.*

**Key words:** *managing culture of directors of pre-school education; acceological, functional, psychological and pedagogical, socio-pedagogical,*

*didactic, innovative aspects of managing culture of directors in the field of education of children under school age.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Останніми роками демократичні зміни у сучасному вітчизняному суспільстві, динамічне прямування освітньої системи до євроінтеграції, прискорення процесу розвитку освітньої галузі обумовлює актуальність проблеми модернізації управління дошкільною освітою, створення ефективної системи загальнокультурної і професійної підготовки керівників освіти дітей дошкільного віку.

Водночас спеціалісти роблять невтішні висновки щодо невисокої готовності більшості до активної управлінської діяльності. Визнається наявність дефіциту управлінської культури. Тож набула гостроти проблема формування прошарку професійних управлінців у галузі освіти дошкільнят, переходу їх управлінської діяльності у нову культуровідповідну модель.

**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 спеціальній вітчизняній та зарубіжній літературі з питань управлінської діяльності визначаються сутність управління та підходи до його вивчення М. Альберт [1], В. Бондар [4], Н. Денисенко [7], Г. Єльнікова [9], В. Крижко [11], М. Мескон [1], Є. Павлютенков [11], В. Пікельна [12], Ф. Хедоурі [1], Є. Хриков [14] та ін.

У ряді робіт українських та російських вчених вивчаються певні аспекти організаційно-педагогічної діяльності керівника дошкільної освіти (К. Белая [2], А. Бондаренко [3], Н. Гавриш [5], І. Дичківська [8], К. Крутій [10], Н. Маковецька [10], Л. Поздняк [3], Л.В. Шкатулла [3] та ін.).

Разом з тим, у вітчизняній літературі з проблеми формування управлінської культури керівників освіти дошкільнят спеціально виконаних досліджень нами не знайдено. Деякі аспекти становлення культури майбутнього спеціаліста у сфері дошкільної освіти досліджуються російською вченою Т. Горюновою [6]. Проте проблема формування управлінської культури керівників досить багатогранна і складна. Тож її вивчення не вичерпується і не втрачає своєї актуальності.

Виключно важливим аспектом досліджуваної проблеми є розробка методики діагностування особливостей розвитку управлінської культури керівників дошкільної освіти, вивчення та характеристика її стану.

Тож метою статті ми визначили дослідження особливостей розвитку управлінської культури керівників дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Мета експериментальної частини нашого дослідження полягає у перевірці ефективності гіпотетично окресленої системи формування управлінської культури керівників дошкільної освіти. Виходячи з вищеозначеного ми визначили завдання констатуючого етапу експерименту. Одне із завдань є таким: вивчити стан сформованості управлінської культури керівників у галузі освіти дітей дошкільного віку.

Загальну характеристику особливостей розвитку управлінської культури майбутніх та чинних керівників дошкільної освіти ми отримали аналізуючи відповіді на такі відкриті питання анкети.

1. Досвід, яким Ви володієте для здійснення культуровідповідного управління у сфері дошкільної освіти: достатній, скоріше достатній, скоріше недостатній, абсолютно недостатній, важко відповісти (необхідне підкреслити).

2. Які знання, уміння та навички необхідні для засвоєння керівникам дошкільної освіти з метою формування їх управлінської культури ?

3. Які знання, уміння та навички, що обумовлюють культуровідповідність управлінської діяльності, притаманні особисто Вам ?

4. Які знання, уміння, навички потребують найбільшого доопрацювання у процесі формування управлінської культури керівників дошкільної освіти ?

5. Які якості особистості необхідно розвивати у майбутніх керівників дошкільної освіти з метою здійснення ними культуровідповідного управління ?

6. Які якості особистості, що обумовлюють культуровідповідне управління, притаманні Вам особисто?

7. Які якості особистості потребують першорядного розвитку у майбутніх управлінців у галузі освіти дошкільнят ?

8. Чи вважаєте Ви оптимальною дидактичну модель формування управлінської культури керівників дошкільної освіти ?

9. Ваші пропозиції щодо оптимізації дидактичної моделі формування управлінської культури управлінців в галузі освіти дошкільнят.

На питання анкети відповідали 250 майбутніх керівників дошкільної освіти (студентів) і 230 чинних управлінців (керівників-практиків).

Аналіз відповідей на перше питання дозволяє засвідчити, що свій досвід у зазначеній галузі вважають достатнім 62 (24,8%) майбутніх управлінця, скоріше достатнім - 93 (37,2%), скоріше недостатнім – 95 (38%) студентів.

Відповіді чинних керівників засвідчили наявність достатнього досвіду у 93 (40,4%) управлінців-практиків, скоріше достатнього - у 117 (46,8%). Скоріше недостатнім власний досвід вважають 20 (8,7%) керівників дошкільної освіти.

Відповідей щодо наявності абсолютно недостатнього досвіду не виявлено. Важкою відповідь на запропоноване питання як студенти, так і управлінці-практики не вважають.

Таким чином, менше ніж третина студентів (24,8%) вважають свій управлінський досвід достатнім. 37,2% майбутніх управлінців у галузі освіти дошкільнят сумніваються у достатності особистого управлінського досвіду. Досить значна частина (38%) майбутніх керівників визначають дефіцит досвіду культуро відповідного управління.

40,4% чинних управлінців-практиків виходять із того, що свій управлінський досвід оцінюють як достатній. Разом з тим, значна кількість керівників зі стажем практичної управлінської діяльності (50,9%) виявляють сумнів у достатності культуровідповідного управлінського досвіду. І досить значна кількість як для чинних керівників (8,7%) управлінців визнають свій досвід недостатнім.

Тож, на наш погляд, вищезазначені показники щодо наявності культуровідповідного управлінського досвіду у майбутніх та чинних управлінців свідчать про необхідність його ефективного формування та удосконалення.

На друге запитання 250 студентів запропонували 577 відповідей. Аналіз отриманого матеріалу свідчить, що певна увага студентів (21,8% відповідей) приділяється аксіологічному аспекту управління в контексті культури. Визначається, що для здійснення культуро відповідного управління необхідні “Знання у галузі етики”, “Володіння рідною мовою”, “Орієнтація на індивідуальність особистості”, “Розуміння інших людей”. Вказується на необхідність самоосвіти та саморозвитку тощо.

Студенти (34,3% відповідей) усвідомлюють необхідність засвоєння певних знань, умінь та навичок в межах функціонального аспекту культуровідповідної управлінської діяльності (“Навички у галузі управління”, “Знання у сфері економіки”, “Усвідомлення основ менеджменту”, “Уміння швидко приймати рішення” тощо).

Виключна увага студентів (33,5% відповідей) приділяється психолого-педагогічному аспекту культуро відповідного управління. Вказується на необхідність надбання досвіду у галузях психології та педагогіки (33,5% відповідей). Найчастіше відмічається потреба у засвоєнні “Знань з психології”, “Досвіду у галузі педагогіки”, “Теорії і практики дошкільного виховання”, “Навичок у сфері педагогічної майстерності”, “Умінь у використанні предметних методик” тощо.



Лише декілька студентів (1,6% відповідей) визначають необхідність набування досвіду щодо реалізації соціально-педагогічного аспекту управління у контексті культури, засвоєння знань, умінь та навичок для забезпечення взаємодії з органами влади, громадськими організаціями, культурно-просвітницькими закладами, іншими об'єктами соціального оточення дошкільного навчального закладу.

Набування досвіду як умови здійснення дидактичного аспекту управління в контексті культури розглядається лише у декількох відповідях (1%).

Досить невелика кількість студентів (1,4% відповідей) звертає увагу на необхідність знань, умінь, навичок, засвоєння яких обумовлює успішність реалізації інноваційного аспекту культури відповідного управління.

Відмічається певна кількість відповідей (5,4%), які ми віднесли до неадекватних. Це відповіді тавтологічного характеру (“Знання теоретичних основ та умінь здійснювати їх на практиці”, “Потрібні якості особистості для здійснення управлінської діяльності” тощо) та відповіді, що являють собою перелік особистісних якостей керівника, необхідних для здійснення культури відповідного управління (комунікабельність, працелюбність, працездатність, ощадливість, освіченість, охайність, вихованість, коректність тощо).

Відповіді на означене питання виявилися відсутніми у запитальниках 1% студентів.

На друге питання 510 відповідей надали 230 чинних керівників дошкільної освіти.

Чинні управлінці (16,5% відповідей) приділяють увагу аксіологічному аспекту управлінської діяльності у контексті культури вказуючи на необхідність “Бути творчою людиною, знаходитися у постійному пошуку”, “Займатися самоосвітою”, “Орієнтуватися на особистість дітей та дорослих” тощо.

Визначаючи необхідність набування досвіду безпосередньо у сфері функціонального аспекту культуровідповідної управлінської діяльності керівники (32% відповідей) частіше за все зосереджують увагу на “Умінні добирати кадри”, “Знаннях нормативних, правових, інструктивно-методичних засад управління дошкільною освітою”, “Усвідомленні законів управління”, “Умінні вибудовувати відносини між людьми”, “Реалізації домінуючих цінностей в управлінні”, “Умінні використовувати матеріальні цінності” тощо.

Розглядаючи психологію і педагогіку як обов'язкові галузі вивчення майбутніми управлінцями, керівники (30% відповідей) акцентують увагу на необхідності здобуття “Знань з психології дорослих людей та дітей”,

“Усвідомлення психологічних особливостей підлеглих”, “Орієнтації у різних галузях психології”, “Володіння практичними навичками роботи з дошкільнятами”, “Засвоєння знань з методик виховання та навчання дітей дошкільного віку”, “Освіченості у галузі теорії та практики дошкільної педагогіки, дидактики” тощо.

Досить велика увага у відповідях чинних керівників (14,1% відповідей) приділяється інноваційному аспекту управлінської діяльності. Так, на відміну від студентів, вони вказують на нагальну потребу формування досвіду інноваційної діяльності у галузі дошкільної освіти як ознаки культури відповідного управління.

Аналіз відповідей дозволяє констатувати, що лише 1,7% керівників усвідомлюють потребу набування досвіду щодо реалізації дидактичного аспекту управлінської діяльності (набування досвіду навчання дорослих людей - педагогів та батьків). Управлінці вказують, що необхідні “Уміння організувати методичну роботу з кадрами, розвивати творчі здібності особистості”, “Навички добору та навчання кадрів” тощо.

На важливість здобування досвіду у соціально-педагогічному аспекті культуровідповідної управлінської діяльності вказують лише 2% чинних управлінців, відмічаючи, що необхідні “Політична грамотність”, “Розуміння політичної ситуації сучасного суспільства”, “Орієнтація у державній політиці” тощо.

Неадекватними виявилися 2,9% відповідей. На зазначене питання відповідь виявилася відсутньою у 4 анкетах.

На третє питання 250 студентів дали 558 відповідей та 329 відповідей запропонували 230 чинних керівників дошкільної освіти.

Аналіз відповідей студентів дозволяє констатувати визнання наявності певного власного досвіду у таких аспектах культуровідповідного управління: аксіологічному (11,5% відповідей); функціональному (29% відповідей); психолого-педагогічному (39% відповідей); соціально-педагогічному (4,4% відповідей); дидактичному (3,2% відповідей); інноваційному – 1,6%.

Майбутні управлінці вважають, що вони мають “Знання, уміння, навички у галузях загальної, дидактики, дошкільної педагогіки, психології, менеджменту, етики”; “Знання з психології, вміння спілкуватися з людьми”; “Досвід у сферах управління, менеджменту, психології”; “Економічні знання, естетичну культуру, духовні моральні засади”; “Знання правил етикету, особливостей здійснення індивідуального підходу до людей, психології, уміння спілкуватися” тощо.

Неадекватними виявилися 8,6% відповідей. При цьому зміст відповідей, які ми віднесли до вищеозначених, в основному, являє собою перелік якостей, які необхідні для здійснення культуровідповідного

управління (вихованість, відповідальність, комунікабельність тощо), а не безпосередньо певних знань, умінь та навичок, про наявність яких пропонується надати інформацію.

Разом з тим до неадекватних були віднесені відповіді формального характеру, без змістовного наповнення (“Знання потрібного матеріалу” тощо).

Відсутність відповідей спостерігалася у 15 запитальниках.

Результати вивчення відповідей чинних управлінців на вищезначене питання дозволяють засвідчити наявність необхідного досвіду щодо здійснення культуру відповідного управління в аксіологічному аспекті у 23,7% керівників. Зміст 26,4% відповідей визначає певні знань, умінь та навичок у функціональному аспекті. Сутність 21% відповідей свідчить про певний досвід у межах психолого-педагогічного аспекту управлінської діяльності.

Лише у 1,5% відповідей керівники повідомляють про досвід у соціально-педагогічному аспекті культуру відповідного управління, в 2,1 – у дидактичному, в 4,6% – в інноваційному.

Результати аналізу 9,7% відповідей свідчать про неадекватність їх змісту запропонованому питанню. Відповісти на означене питання не змогли 36 управлінців.

На четверте питання ми одержали 272 відповіді від 250 студентів та 268 відповідей від 230 чинних управлінців у сфері освіти дошкільнят.

Щодо аспектів управлінської діяльності у контексті культури відповіді студентів розподілилися наступним чином: аксіологічний – 5,9% відповідей, функціональний – 77,9%, психолого-педагогічний - 4,8%, соціально-педагогічний - 3,7%, дидактичний – 1,5%, інноваційний – 3,7%. Неадекватними виявилися 1,8% відповідей. Відсутніми були відповіді у 0,8% студентів.

Студенти звертають увагу на те, що для здійснення культуру відповідної діяльності у галузі управління дошкільною освітою майбутнім керівникам “Замало практичного досвіду педагогічної та управлінської діяльності”; “Знання та навички є недостатньо глибокими та узагальненими, потребують подальшого удосконалення”; “Не достає економічних знань, відсутня практика у цій сфері, мало спостерігається безпосередня управлінської діяльності завідувача дошкільним закладом” тощо.

Аналіз відповідей чинних управлінців дозволив визначити, які аспекти культуру відповідного управління, на їх думку, потребують найбільшого доопрацювання. Кількість відповідей щодо означеного питання розподілилося наступним чином: аксіологічний – 2,6% відповідей, функціональний – 82,5% відповідь, психолого-педагогічний – 3,4%

відповідей, соціально-педагогічний – 4,8% відповідей, дидактичний – 1,5% відповіді, інноваційний – 1,1% відповіді.

Неадекватними були визнані 3% відповідей. У запитальниках 3 керівників відповіді були відсутніми.

Таким чином, аналіз змісту відповідей на друге, третє, четверте питання дозволяє констатувати, що як майбутніми, так і чинними керівниками у сфері освіти дітей дошкільного віку в цілому зміст знань, умінь, навичок щодо різних аспектів культуровідповідної управлінської діяльності усвідомлюється адекватно. Разом з тим, розуміння зазначеного феномену характеризується фрагментарністю. У відповідях, як правило, знаходять відображення лише деякі знання, уміння, навички, що є складовими різних аспектів культуровідповідної управлінської діяльності.

Тож повних, глибоких відповідей щодо розуміння змісту знань, умінь, навичок, що обумовлюють культуровідповідну управлінську діяльність керівників дошкільної освіти у всіх її проявах (аспектах) ми не знайшли.

Аналіз відповідей на п'яте питання показав, що майбутні і чинні керівники краще усвідомлюють якості особистості, які необхідні для здійснення культуровідповідного управління, ніж зміст знань, умінь та навичок потрібних для реалізації означеного процесу. Свідомством вищезазначеного є значно більша кількість визначених якостей особистості (1248 якостей визначили студенти; 923 якості складає перелік, що пропонують управлінці-практики) у порівнянні із кількістю окреслених у відповідях ЗУНів (назви 577 ЗУНів пропонують студенти; 510 – чинні керівники).

Так, вказується на необхідність розвитку у майбутніх керівників освіти дошкільнят таких якостей особистості як “Чесність, відповідальність, комунікативність, ініціативність, креативність, наполегливість, твердість характеру, самоорганізація”; “Патріотизм, знання національної культури, уміння доводити свою думку” тощо.

Серед якостей, які притаманні особисто кожному майбутньому або чинному управлінцю, визначаються такі, що вже були виявлені у попередніх відповідях “Чесність, відповідальність, ініціативність, доброта, цілеспрямованість, комунікативність”, “Патріотизм, відкритість, чесність, справедливість, відповідальність, об'єктивність, цілеспрямованість”; “Компромісність, відповідальність, комунікабельність, чесність, відвертість, цілеспрямованість” тощо.

Серед якостей, які потребують першорядного розвитку у майбутніх керівників дошкільної освіти називаються “Твердість характеру, якості організатора”; “Рішучість, впевненість у собі, своїй думці”; “Тактовність, стриманість, твердість характеру”; “Якості організатора, твердість

характеру”; “Спостережливість”; “Культура мовлення”; “Впевненість у собі”; “Рішучість, кваліфікованість” тощо.

Аналіз переліку означених якостей призвів до досить невтішного висновку щодо впевненості майбутніх і чинних управлінців у необхідності переважного розвитку якостей, реалізація яких при певних умовах може обумовлювати жорсткий, авторитарний вплив на оточуючих (“Твердість характеру”, “Рішучість” тощо).

Основою змістовного аналізу якостей, які на думку студентів та управлінців-практиків, необхідно розвивати у майбутніх керівників дошкільної освіти та притаманні їм особисто ми обрали положення Н. Ткачової [13] про те, що підвалинами педагогічного процесу в сучасному загальноосвітньому закладі має стати система освітніх цінностей, яка складається із п’яти провідних компонентів: фундаментальні, національні, громадянські, сімейні, особистісні цінності.

Аналіз відповідей студентів та управлінців-практиків свідчить про наявність загальної тенденції найкращого усвідомлення необхідності розвитку таких якостей керівників дошкільної освіти, які є складовими групи особистих цінностей. Так, найчастіше, у 75% відповідей, згадуються морально-вольові якості. Якості, основою яких є засвоєння правил етикету, становлять 10% відповідей. Творча активність, професійність, освіченість як цінності, що пов’язані з повноцінною життєвою самореалізацією особистості, визначаються у 8% відповідей.

Із групи цінностей демократичного суспільства усвідомлюється виключна важливість безперервного особистісного та професійного удосконалення (4% відповідей). Необхідність розвитку якостей, що пов’язані із цінностями національної культури, відмічається у 3% відповідей. Визначення якостей, пов’язаних із групами фундаментальних, загальнолюдських та сімейних у відповідях не спостерігається.

Аналіз відповідей на восьме питання дозволяє стверджувати, що лише 65 (26%) студентів позитивно оцінюють підготовку до управління дошкільною освітою. 185 (74%) студентів оптимальним процесом підготовки управлінців у сфері освіти дітей дошкільного віку не вважають.

Систему формування та удосконалення управлінської культури чинних керівників освіти дошкільнят за оптимальну не визнають 188 (81,7%) управлінців. Вважають її досить успішною лише 42 (18,3%).

З метою оптимізації дидактичної моделі формування управлінської культури майбутніх та чинних керівників дошкільної освіти пропонується: виключну увагу приділяти практичній діяльності, практичним заняттям, створенню умов щодо актуалізації певних знань у безпосереднє культуро відповідне управління; збільшити кількість спецкурсів та спецсемінарів, пов’язаних з набуванням досвіду управління у галузі дошкільної освіти;

використовувати інноваційні форми навчальної діяльності (тренінги, семінари-практикуми, рольові ігри, створення та захист творчих проєктів, робота у групах щодо вирішення проблемних питань, вирішення проблемних педагогічних ситуацій тощо); інтерактивні методи навчання тощо.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок в означеному напрямку.** Таким чином, результати аналізу відповідей на запитання анкети дозволяють окреслити особливості розвитку управлінської культури майбутніх і чинних керівників дошкільної освіти і свідчать про досить невисокий рівень її стану, що підтверджує виключну актуальність досліджуваної проблеми та обумовлює необхідність її подальшого глибокого вивчення.

### *Література*

1. Альберт М. Основы менеджмента: пер. с англ. / Альберт М., Мескон М., Хедоури Ф. – М.: Дело, 1992. – 701 с.
2. Белая К.Ю. Руководство ДОУ: контрольно-диагностическая функция / Белая К.Ю. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 64 с. – (Сер. Библиотека руководителя ДОУ).
3. Бондаренко А.К. и др. Заведующий дошкольным учреждением: пособие для зав. дошк. учреждениями / А.К. Бондаренко, Л.В. Поздняк, В.И. Шкатулла. – М.: Просвещение, 1984. – 223 с., ил.
4. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидакт. аспект / Бондарь В.И. – К.: Рад. шк., 1987. – 160 с.
5. Гавриш Н.В. Концепція розвитку навчального закладу – запорука успіху. Організація роботи ДНЗ в контексті сучасної парадигми освіти / Н.В. Гавриш, Р.В. Хорошайло // Дошкільне виховання. – 2005. - № 8. – С. 8 - 11.
6. Горюнова Т.М. Развитие управленческой культуры будущего педагога дошкольного образования: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Горюнова Татьяна Максимовна. – Нижний Новгород, 2002. – 218 с.
7. Денисенко Н.Ф. Управління системою фізичного виховання дітей у дошкільних навчальних закладах: монографія / Денисенко Н.Ф. – Запоріжжя: ЛПКС. Лтд., 2001. – 308 с.
8. Дичківська І. Педагогічна експертиза інноваційної діяльності / І. Дичківська // Дошкільне виховання. – 2004. – № 9. – С. 6 – 10.
9. Єльнікова Г.В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Г.В. Єльнікова. – Луганськ, 2005. – 44 с.
10. Крутій К.Л. Управління дошкільним навчальним закладом освіти: організація контролю та керівництва / К.Л. Крутій, Н.В. Маковецька. – Запоріжжя, 1999. – 100 с.
11. Павлютенков Е.М. Рабочая книга руководителя школы / Е.М. Павлютенков, В.В. Крыжко. – Ч. 1: Науч. Основы упр. школой. – Запорожье, 1993. – 100 с.
12. Пікельна В. Управління школою: у 2 ч. / Валерія Пікельна. – Х.: Основа, 2004. – Ч. 2. – 112 с.

13. Ткачова Н.О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: Монографія. – Луганськ. – Луганський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка; Х.: Видавництво “Каравела”, 2006. – 300 с.

14. Хрыков Е. Теоретические основы внутришкольного управления / Хрыков Е.Н. – Луганськ: Альма-матер, 1999. – 118 с.

**Ю. Сищенко**

*- ст.викладач кафедри іноземної філології Краматорського економіко-гуманітарного інституту*

**УДК: 378:937**

### **ТАКСОНОМІЯ МОВЛЕННЄВОТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ У СИСТЕМІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*У статті розглядаються класифікації творчих завдань та вправ, автором пропонується власна типологія мовленнєвотворчих завдань, які виступають одним із основних засобів професійної іноземної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.*

**Ключові слова:** мовленнєвотворче завдання, система мовленнєвотворчих завдань.

**Ю. Сыщенко**

*- ст.преподаватель кафедры иностранной филологии Краматорского экономико-гуманитарного института*

### **ТАКСОНОМІЯ РЕЧЕТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В СИСТЕМЕ ІНОЯЗЫЧНОЇ ПІДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ІНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*В статье рассматриваются классификации творческих заданий и упражнений, автором предлагается типология речетворческих заданий, которые выступают одним из основных средств профессиональной иноязычной подготовки будущих учителей иностранного языка.*

**Ключевые слова:** речетворческое задание, система речетворческих заданий.

**Y. Syshchenko**

*- teacher of the department of Foreign Phylology of Kramatorsk institute of economics and humanities*

### **THE TAXONOMY OF SPEECH CREATIVE TASKS IN THE SYSTEM OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES**

*The classifications of creative tasks are considered in the article. The author gives the taxonomy of speech creative tasks.*

**Keywords:** speech creative tasks, the system of speech creative tasks.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** У світлі сучасних тенденцій розвитку вищої освіти актуалізується питання оновлення системи професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ: створюються нові концепції професійної педагогічної іншомовної освіти, з'являються нові моделі та методики підготовки та перепідготовки вчителя ІМ тощо.

Метою професійної педагогічної освіти стають не лише знання та вміння, але й певні якості особистості, а також формування ключових компетенцій, які повинні озброїти студента для виконання майбутньої професійної діяльності. Акцентується необхідність формування вчителя-дослідника, як людини духовної, спрямованої не на оволодіння готовими знаннями, а на їх набуття та творче використання; на формування особистості, яка навчається не думок, а навчається мислити нестандартно та творчо. Одним із засобів розвитку творчих здібностей студентів, формування та розвитку їхньої мовної та мовленнєвої компетентностей у професійній іншомовній підготовці майбутніх учителів іноземної мови виступають мовленнєвотворчі завдання.

**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 сучасній методиці навчання іноземним мовам і лінгводидактиці дослідниками запропоновано чимало класифікацій завдань творчого характеру (В. Бухбіндер, І.Бім, В.Вайсбурд, О.Горошкіна, М. Дем'яненко, С.Кисла, А.Кліментенко, К.Лазаренко, Б. Лапідус, Мельнічайко, Е.Пассов, В. Скалкін, В.Старков, В. Царкова, Н. Язикова і ін.).

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У статті даємо визначення поняттю “мовленнєвотворче завдання”, розглядаємо існуючі класифікації завдань творчого характеру запропоновані сучасними лінгводидактами та методистами, пропонуємо власну типологію мовленнєвотворчих завдань.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Одним із засобів розвитку творчих здібностей студентів, формування та розвитку їхньої мовної та мовленнєвої компетентностей у професійній іншомовній підготовці майбутніх учителів іноземної мови виступають мовленнєвотворчі завдання.

На нашу думку, в процесі професійної іншомовної підготовки використання мовленнєвотворчих завдань 1) позитивно впливає на розвиток і вдосконалення іншомовних умінь студентів; 2) надає їм можливості для самовираження і самореалізації засобами іноземної мови;



3) мовленнєвотворчі завдання не тільки покликані багаторазово творчо застосовувати теоретично засвоєний мовний матеріал на практиці, але вони створюють позитивні умови для активної і вільної участі особистості в діяльності. Ці умови зводяться до наступного: 1) студенти мають можливості до вільного вираження своїх думок і відчуттів у процесі спілкування; 2) кожен студент, що виконує завдання, залишається у фокусі уваги інших; 3) самовираження стає важливішим за демонстрацію мовних знань; 4) у ході виконання таких завдань заохочуються хай суперечливі, парадоксальні, навіть «неправильні» думки, які проте свідчать про самостійність студентів, про їх активну позицію; 5) учасники спілкування відчують себе в безпеці від критики, переслідування за помилки і покарання; 6) використання мовного матеріалу підкоряється завданню індивідуального мовного задуму; 7) мовний матеріал відповідає мовленнєвим можливостям мовця - письменника; 8) відносини будуються на співпереживанні та розумінні переживань інших, без оцінок та без критики. [6, с.10-12; 9, с.17-22 ].

Виконання мовленнєвотворчих завдань дає студентам можливість, з одного боку, підсумувувати і узагальнити всі отримані раніше теоретичні знання, а з іншого боку в ході виконання таких завдань можуть бути виявлені недоліки і «пробіли» мовної підготовки студентів що у свою чергу стимулює тих, хто навчається до подальшої роботи над собою. Мовленнєвотворчі завдання виступають також засобом методичної підготовки студентів: адже звичка працювати творчо сьогодні цілком імовірно може перерости в завтрашню потребу залучити в творчу діяльність своїх учнів.

Таким чином, *мовленнєвотворчі завдання* визначаються нами як завдання, що активізують розумову і мовленнєву діяльність студентів іноземною мовою, вимагають від них креативного підходу, надаючи при цьому необмежені можливості для самореалізації, самовираження засобами іноземної мови.

У сучасній методиці навчання іноземним мовам і лінгводидактиці вітчизняними та зарубіжними дослідниками запропоновано декілька класифікацій завдань та вправ творчого характеру (В. Бухбіндер, І.Бім, В.Вайсбурд, О.Горошкіна, А.Кліментенко, Б. Лапідус, Мельнічайко, Е. Пассов, В. Старков, В.Царкова, Н.Язикова і ін.). Тут спостерігаються значні розходження як у принципах класифікації, так і в номінації видів роботи. Так, М.Дем'яненко, К.Лазаренко, С.Кисла розглядають рецептивні, рецептивно-продуктивні (різного роду заміни, трансформації, заповнення пропусків, складання планів за готовим текстом, завершення розповіді та ін.) і продуктивні (від “назвіть предмети” до “складіть розповідь”) вправи [10, с.86]. В.Скалкін, описуючи типи вправ та завдань, не обмежується

одним терміном, а наводить по декілька, якщо вони відповідають одному виду навчальної роботи: перший тип (ті, що мають метою актуалізацію певних форм) - тренувальні, комунікативні, первинні і т. д.; другий тип (неурегульована активізація мовного матеріалу в умовах практики мовлення) – власне мовні, комунікативні, ситуативні, творчі, синтетичні, мовленнєві тощо. У своїй класифікації учений керується тим, що суттєве значення має послідовний перехід від завдань, у яких увагу зосереджено на мовній формі висловлювання, до завдань, де увага зосереджена на змісті висловлювання. Завдання першого типу він називає підготовчими, тренувальними, завданнями з розвитку вміння конструювати фрази, другого - комунікативними, ситуативними, призначеними для розвитку діалогічного або монологічного мовлення. До першого типу віднесено імітаційні, підстановочні, трансформаційні, конструктивні, перекладні, реплікові (типу „питання – відповідь”), до другого - опис малюнків, відтворення сприйнятого змісту, ситуативні, дискусивні, композиційні вправи [7, с. 27-37]. Ця класифікація в цілому узгоджується з усталеним у методиці рідної мови положенням про два види навчальної діяльності: оволодіння мовними засобами і способами вираження думки - нормою і синонімією та розвитком зв'язного мовлення, навичок комунікації [4, с. 26].

Беручи за основу текст, виділяють аналітичні завдання (пов'язані з аналізом текстового матеріалу); асоціативні (спонукають учнів до виявлення емоційного ставлення до тексту і навчального матеріалу, який досліджувався на його фоні); креативно-дослідні (залучають студентів до творчої діяльності через пошук, шляхом створення і вирішення проблемних ситуацій, направлені на формування інтелектуально-креативних якостей студентів: мовного чуття, словесного дару, мислення, мови, уваги і так далі) [2]. Виділяють також завдання в чотирьох видах мовної діяльності: слухомовленнєві (завдання сприймаються на слух і виконуються в усній формі), зрительномовленнєві (усні операції на матеріалі сприйнятого за допомогою зорового каналу), слухомоторні (письмове виконання операцій за сприйнятим на слух матеріалом), зрительномоторні (письмова робота на основі тексту) [4, с.23]. Крім того, класифікують завдання за місцем роботи (аудиторні і позааудиторні), за формою виконання (усні і письмові), за способом організації (індивідуальні, парні, групові, самостійні і під керівництвом викладача) (О.Бочкарьова, В. Гайдукова, А.Кліментенко, А.Міролюбов) за характером розумових операцій (аналітичні, аналітико-синтетичні, синтетичні (В.Добромислов)). Під час навчання читанню і аудіюванню пропонують розглядати передтекстові, текстові і післятекстові завдання (П.Бабінська, Т. Вдовіна, Е.Маслико, В. Пашук і ін.).

З запропонованих дослідниками в різних класифікаціях типів завдань, ми відібрали такі, які, на нашу думку, здатні забезпечити ефективну роботу з розвитку творчого іншомовного мовлення студентів, а також ті, які сприятимуть розвитку креативних якостей і нададуть можливості для самореалізації студентів.

Виходячи з розуміння благодетельного впливу мовленнєвотворчих завдань на розвиток особистості студента, на кінцевий результат процесу підготовки майбутніх вчителів іноземної мови, при цьому узявши за основу дані психологічної і методичної літератури, ми розробили систему завдань і вправ творчого характеру, націлену на розвиток креативних якостей студентів, а також на розвиток їхнього усного та писемного іншомовного мовлення. Запропонована нами система мовленнєвотворчих завдань призначена для виконання в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Розвиток умінь і навичок в вищезгаданих видах мовленнєвої діяльності здійснюється систематично та послідовно від заняття до заняття, при цьому спостерігається поступовий перехід від завдань на рівні слова, до завдань на рівні фрази і, нарешті, на рівні тексту.

Завдання на рівні **слова** мають на увазі знайомство з новими словами і вживання їх в контексті, а також активізацію давно знайомих студентам словарних одиниць, розвиток навичок створювати нові поєднання слів, сприяють розвитку творчого потенціалу студентів, розвивають «відчуття слова», стимулюють до подальшої творчості, вони готують студентів до роботи на рівні фрази. Наведемо приклад такого завдання: 1) «Синквейн». *Синквейн – це вірш, який вимагає синтезу інформації і матеріалу в коротких виразах. Синквейн складається з 5 строк: 1. тема – іменник; 2. два прикметника запропоновану тему; 3. три дієслова; 4. осмислена фраза на запропоновану тему; 5. резюме до теми (бажано 1 слово або словосполучення). Студентам пропонується спочатку індивідуально, а потім в групах написати синквейни на запропоновану тему.*

У свою чергу завдання на рівні **фрази** виводять студентів на якісно новий рівень: вони дозволяють реагувати на репліки співрозмовника, а також на події, що відбуваються, робити висновки, пропонувати вирішення проблем, висловлювати свої докази і позицію, використовуючи при цьому всі доступні мовні засоби, знаходячи нестандартні рішення. Приклад такого завдання: 1) «**Придумаємо історію**». Подається список слів (які призначені для повторення), з цього списку студентові пропонується вибрати одне і записати його на папері. Викладач, або це може бути один із студентів, пропонує початок історії, і вибирає студента, що має продовжити розповідь, при цьому обов'язково треба ужити обране на самому початку гри слово. У запропоновану канву розповіді кожному

учаснику треба вплести власне слово. По закінченню гри всім учасникам пропонується згадати, хто і яке слово з вокабуляру ужив.

Виконання творчих завдань на рівні **тексту** відточують мовну майстерність студентів, розвивають їх уміння породжувати зв'язні, контекстні висловлювання, що дозволяють давати оцінку тому, що відбувається, висловлювати власну думку і словесно відобразити бачення тієї або іншої проблеми, ведуть до саморозкриття і самоактуалізації студентів. Приклад такого завдання: 1) **«Я автор!»** В рамках теми, що вивчається, студентам пропонується прочитати текст. Після прочитання завдання учнів полягає у виборі десяти найбільш значущих, вподобаних ними слів з тексту. Слова записуються на окремому аркуші, тексти повертаються викладачеві. Вписані слова пропонується використовувати для створення власного нового, а не відновленого по пам'яті прочитаного раніше тексту (це може бути віри, лист, розповідь, газетна замітка, казка і так далі) на виконання завдання відводиться 10-15 хвилин. Після того, як тексти готові, можна запропонувати зачитати роботи вголос або в групах групи по 3-4 людини).

Наступними підставами для типологізації завдань є урахування мовного матеріалу: *одномовні і двомовні завдання*; місце застосування завдань: *аудиторні* (характеризуються обмеженням за часом, меншим ступенем самостійності студентів, наявністю викладача, який виступає в ролі помічника-консультанта) і *позааудиторні* завдання (високий ступінь самостійності студентів, що є однією з умов формування творчої особистості (О.Шупта), виконання таких завдань часто вимагає значних тимчасових витрат, але характеризується високою результативністю); за способом організації студентів: 1) *групові і колективні* (Створюють студентам можливості працювати погоджено, спільно відповідати за результати виконаної роботи, вчать прислухатися до думки інших і відстоювати власну позицію. Контакти і обмін думками в процесі виконання групових вправ істотно стимулюють розвиток мислення студентів, сприятливо позначаються на розвитку і вдосконаленні їх іншомовного мовлення, розширенні їх індивідуального досвіду.); 2) *індивідуальні* (Виконуються самостійно кожним студентом і передбачають аналіз і створення усних і писемних висловлювань в діалогічному і монологічному мовленні. Індивідуальні завдання дозволяють враховувати темп роботи кожного студента, рівень його мовної і мовленнєвої підготовки, навчальні можливості і забезпечують його самостійність) (О. Бочкарева, Т. Вдовіна, Г. Кривчикова, І. Матюха, В. Пащук та ін.).

Зважаючи на домінуючий в завданні вид діяльності, розглядаємо такі типи завдань:

1) *Ігрові мовленнєвотворчі завдання.* Такі завдання надають можливості для дослідницької роботи студентів в аудиторії і поза її межами, кидають їм виклик і одночасно інтригують, надають необмежені можливості для застосування отриманих знань і навичок в обстановці максимально наближеною до реальної [3]. Мовленнєвотворчі завдання з елементами гри можуть бути рольовими, груповими або індивідуальними, усними або мати вихід в писемне мовлення. Ігрові мовленнєвотворчі завдання забезпечують емоційний вплив на тих, хто навчається, активізують резервні можливості особистості, полегшують оволодіння знаннями, уміннями і навичками, сприяють їх актуалізації. Педагогічно і психологічно продумане використання творчих завдань ігрового характеру на занятті забезпечує розвиток потреби студентів в розумовій діяльності, а це веде до інтелектуальної активності, розумової і пізнавальної самостійності і ініціативності студентів, створює умови для активної розумової діяльності її учасників, стимулює інтелектуальну діяльність студентів, учить прогнозувати, досліджувати і перевіряти правильність ухвалених рішень і гіпотез (І.Зубанова, І.Зимня, Е.Лівінгтоун, М.Ляховицький, Т.Серова і ін.). Приклад такого завдання: 1) «Суперечка на повітряній кулі». *Студентам роздають ролі (це можуть бути відомі історичні персонажі, відомі сучасники, представники різних професій і т.д.). Пропонується уявити, що всі вони летять на повітряній кулі, але куля настільки переобтяжена, що необхідне когось висадити. Завдання учасників гри - пояснити, довести, чому їх потрібно врятувати, а кимось іншим можна пожертвувати. Таких «куль» може бути декілька і студенти можуть працювати в декількох групах [11].*

Соціально-психологічна дія гри виявляє себе в подоланні боязні говорити іноземною мовою і у формуванні культури спілкування, зокрема культури ведення діалогу. Така організація навчального процесу в педагогічному вузі дозволяє також змодельовати майбутню діяльність студента-фахівця, що робить іноземну мову засобом, що сприяє оволодінню спеціальністю.

2) *Мовленнєвотворчі завдання, що театралізуються.* Драматизація активізує резервні можливості тих, хто навчається, спонукає їх до творчості, розвиває чутливість, уяву, сприяє формуванню позиції відвертості у навколишньому світі. (Е. Борно, Ш. Весселс, М. Гудро, Р. Фастовець, М. Шевве та інші) Використання таких завдань впливає на гармонійний розвиток інтелекту, розвиває інтуїцію, уяву, готує до виконання різних суспільних ролей, учить самостійному ухваленню рішень, сприяє розвитку усного і писемного творчого іншомовного мовлення студентів. Як правило, такі завдання мають на меті групову роботу і залучають до активної діяльності студентів, що мають різний рівень підготовки. Приклад такого

завдання: 1) «Театр художника». Студенти поділяються на групи. Кожній групі пропонується репродукція картини, на якій зображені люди, події і так далі. Групи вивчають свої картини і віддають назад викладачеві, який розвішує їх на дошці. Групи представляють те, що було зображене на картині, завдання решти студентів – спочатку описати те, що їм представляють одногрупники, а потім знайти картину-оригінал.

3) Психолінгвістичні мовленнєвотворчі завдання (Г.Китайгородська, Г.Лозанов, Н.Рум'янцева). Творчі завдання даної групи сприяють тренуванню «розуму, душі і тіла» в їх органічному взаємозв'язку, розвитку всіх особистісних і пізнавальних процесів студентів, які сприяють народженню мовлення. Завдання цієї групи визначаються як надзвичайно творчі, вони перетворюють серйозну навчальну обстановку, у «вільну, зігріту людським теплом атмосферу, а мовний матеріал – в реальне живе мовлення» [8, с.109]. Позиція студентів при виконанні даної групи завдань - активна, робота по виконанню завдання пов'язана з позитивними емоціями і яскравими враженнями. Мовленнєвотворчі завдання цієї групи розвивають навички говоріння і письма, і в однаковій мірі привертають увагу студентів як з високим рівнем підготовки, так і тих, чий рівень можна визначити як середній, і навіть низький. Приклад такого завдання: 1) Викладач пропонує студентам пригадати тих людей, яких вони люблять або не люблять. Це можуть бути члени їх сім'ї, друзі, знайомі, колеги, сусіди і так далі. Студентам пропонують подумати про цих людей як про який-небудь продукт (напр., «Ти схожий на шоколадне морозиво»; «Ти - міцний чай») і записати цю думку), потім - як про погоду (напр., «Ти схожа на теплий сонячний день», «Ти схожий на осінній туман»), і так далі. Після того, як виконали вправу, їм пропонується обмінятися роботами і зачитати твори, що вийшли, вголос;

4) Пошукові мовленнєвотворчі завдання (Т.Бьюзен, Е.Полат, М.Хорст). Вони вимагають максимальної самостійності, яка переходить в автономність, здатності оперувати поняттями і засвоєними розумовими діями в нестандартних ситуаціях. Пошукові завдання в процесі вирішення не формують нові поняття, але при їх виконанні потрібне уміння застосовувати знання в нових умовах. Найбільший інтерес представляють створення проектів (при створенні проектів використовуються всі мовні навички, оскільки студенти обговорюють завдання, вислуховують думки один одного, шукають необхідну інформацію в додатковій літературі, досліджують і вивчають, готують звіти в письмовій і усній формі. Приклади таких завдань: 1) Складання портфолію. При вивченні теми «Спорт» студентам можна запропонувати створити робоче портфолію: скласти власний англо-український словник, який містить активну лексику по темі; підготувати повідомлення про розвиток спорту в їх рідному місті (які види спорту розвинені, які команди грають, в яких змаганнях

беруть участь, які призи завойовують; підготувати реферати про види спорту в Україні, Росії, Великобританії, США; Підготувати повідомлення у вигляді реклами по темі «Мій улюблений вид спорту» (Л. Тархова); 2) Створення ментальної карти. При вивченні теми «Відчуття і емоції», після прочитання тексту науково-популярного жанру, студентам пропонується скласти асоціативну карту. В центрі листа – слово «Щастя», від основної думки відходять гілки, на яких оформлюються вторинні ідеї-асоціації. Після оформлення карти може слідувати етап її презентації в групі.

5) рефлексивно-діяльнісні мовленнєвотворчі завдання. До даної групи завдань відносять мовленнєвотворчі завдання з використанням елементів інтерактивних технологій (Р. Балан, О. Вербіло, М. Красовицький, М. Олійник, О. Пометун, Л. Тархова і ін.). Такі завдання побудовані на взаємодії між студентами, при цьому учні є активними учасниками навчального процесу. Позитивним є те, що в ході діалогового навчання студенти вчаться дискутувати, відстоювати власну точку зору, критично мислити і аналізувати інформацію. Такі завдання, як правило, виконуються в усній формі, хоча часто мають вихід в письмове мовлення, вони створюють позитивну мотивацію для студентів із слабкою мовною підготовкою. Використання завдань цієї групи припускає в основному групову і парну форми роботи. До завдань такого типу відносяться: дискусії, полеміка, інтерв'ю, дебати, круглі столи, «мозковий штурм», «брейн-ринг» та інші. Приклад завдання: 1) На початку кожного заняття протягом року студентам періодично пропонується набір карток, з якого навмання самими студентами вибирається одна. У картці міститься завдання для обговорення: напр., «Уявіть, що вам дали в руки фотоапарат і дозволили зробити всього три кадри. Що б ви сфотографували і чому?» або «Уявіть, що ви стали невидимкою. Що б ви зробили?».

Сюди можемо віднести і завдання із використанням різних видів наочностей, які сприяють розвиткові рефлексивних умінь студентів, умінь мислити творчо і нестандартно. Завдання із застосуванням наочності мають такий потенціал, що можуть використовуватися як для розвитку усного (діалогічного і монологічного), так і писемного мовлення. Мовленнєвотворчі завдання цієї групи дають можливість студентам творчо застосовувати вивчений мовний матеріал, спираючись на картинки, зображення, схеми, таблиці, залучають до учбового процесу навіть найслабших студентів, мінімізують їх контроль у виборі мовних засобів і форми виразу з боку викладача. Мовленнєвотворчі завдання з використанням наочності припускають роботу студентів в групах, парах і індивідуально як в аудиторії, так і поза її межами. Прикладами таких завдань є колаж, створення розповідей на основі картинок з нерозгорненою

ситуацією, складання коментарів до картинок, заповнення бракуючої інформації (“gap filling”) і т.д. Приклад завдання: 1) «Знайдіть зв'язок». Викладач пропонує студентам розглянути дві картинки, вибрані навмання і придумати, що може їх зв'язувати. Наприклад, на одній з картинок може бути зображена машина, а на іншій пачка цигарок. Заохочуються навіть безглузді на перший погляд ідеї, які студенти висловлюють по черзі. (напр., і машини і сигарети небезпечні для людини; і машини і сигарети приносять великий прибуток державі і так далі).

**Висновки з даного дослідження і перспектива подальших розвідок у даному напрямку.** На нашу думку, систематичне виконання мовленнєвотворчих завдань, побудованих таким чином, сприяє розвитку креативності студентів, розвитку їхньої уяви, тренуванню пам'яті, уваги, розвитку іншомовного мовлення. Крім того, систематичне виконання мовленнєвотворчих завдань на заняттях, здатне неусвідомлено підвести студентів до необхідності і бажання використовувати творчі методи і форми роботи в їх майбутній професійній діяльності в якості вчителя іноземної мови.

### Література

1. Горошкіна О.М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія / Горошкіна О.М. – Луганськ: Альма-матер, 2004.-362 с.
2. Деркач А.А. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком / уклад. А.А. Деркач, С.Ф. Щербак - М.: Педагогика, 1991. — 224 с.
3. Мельничайко В. Творчі роботи на уроках української мови: конструювання, редагування, переклад / Мельничайко В. – К: Рад. шк., 1984. – 223 с.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / під керів. С.Ю.Ніколаєвої. – [вид.2-е, доп.]. - Київ, 2002. – 328 с.
5. Мілруд Р. П., Максимова І. Р. Сучасні концептуальні принципи комунікативного навчання іноземним мовам // Іноз. мови в школі. - 2000. - №4, 5 С. 10-12
6. Скалкин В. Обучение монологическому высказыванию. - К.: Рад.шк., 1983. – 119 с.
7. Румянцева Н.А. Психология речи и лингвопедагогическая психология / Румянцева Н.А. - М.: «Пер Сэ», 2004.-319 с.
8. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / уклад. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. – М.: Изд.центр «Академия», 2004. – 333 с.
9. Улухина Н.В. Контроль усного неофіційного спілкування на иностран.яз в школе// Иностр. яз. в школе. - 2000. - № 5 С. 17-22
10. Bialystok, E. Communication strategies: A Psychological Analysis of Second-language use. - Oxford: Blackwel, 1990. - 223 p.
11. Thornby S/ How to teach speaking.- Longman, 2005.-156 p.



**І. Фольварочний**

– докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих м. Київ,  
кандидат педагогічних наук, доцент

УДК 374.7

**ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ НАУКОВОЇ РОБОТИ У СФЕРІ ОСВІТИ  
ДОРΟΣЛИХ**

У статті підкреслюється, що на початку ХХІ століття освіта дорослих перетворюється в потужний чинник суспільного прогресу і розвитку особистості. Концептуальний аналіз цієї галузі потребує узагальнення наукових досліджень у сфері освіти дорослих в країнах західної Європи, розвитку вітчизняних методологічних основ порівняльних досліджень, осмислення цієї проблематики в контексті історичних і сучасних тенденцій світової системи неперервної освіти.

**Ключові слова:** неперервна освіта, освіта дорослих, андрагогіка.

**И. Фольварочный**

– докторант Института педагогического образования и образования взрослых, г. Киев, кандидат педагогических наук, доцент

**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУЧНОЙ РАБОТЫ В СФЕРЕ  
ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ**

В статье подчеркивается, что в начале ХХІ века образование взрослых превращается в существенный фактор общественного прогресса и развития личности. Концептуальный анализ этой отрасли требует обобщения научных исследований в сфере образования взрослых в странах Западной Европы, развития отечественных исследований.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, образование взрослых, андрагогика.

**I. Folvarochnyi**

– a Doctorate of Institute of Education science and adult education, Kiew,  
Associate Professor of Educational Sciences

**THE TENDENCIES OF SCIENTIFIC WORK DEVELOPMENT IN THE  
FIELD OF ADULT EDUCATION**

*This article underlines the fact that adult education in the 21 century turned out to be an important factor of social progress and development of personality. The conceptual analysis in this field has a demand for generalization of scientific investigations in the field of adult education in Western Europe and development of investigations in our country.*

**Key words:** life long learning, adult education, andragogy.

**Постановка проблеми дослідження.** На початку ХХІ ст. простежуються тенденції відродження національних традицій становлення

і розвитку теорії і методології освіти дорослих, андрагогіки. У зв'язку з цим посилюється значення аналізу зарубіжного досвіду, зокрема, країн ЄС.

**Виклад основного матеріалу.** Серед актуальних завдань – комплексне дослідження процесу формування і розвитку концептуальних основ, історичних передумов, порівняльного дослідження розвитку освіти дорослих у світовому вимірі, розробка наукових рекомендацій з питань модернізації національних систем освіти дорослих, створення відповідної нормативної бази, аналіз тенденцій модернізації освіти дорослих як феномену неперервної освіти.

**Аналіз останніх досліджень.** Протягом останніх років активно розвиваються вітчизняні дослідження у сфері освіти дорослих. Вони базуються на концептуальних засадах реформування системи неперервної професійної освіти (дослідження С.У.Гончаренко, І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало), (праці В.О.Кудіна, Л.П.Пуховської, І.А.Колеснікової, А.М.Мітіної, В.С.Некрасова, С.І.Болтівця, В.В.Олійника, В.Г.Онушкіна, В.І.Подобеда, Н.Г.Протасової, Г.Г.Філіпчука та багатьох інших). Особливо привертають увагу наукові дослідження О.Огієнко[4], В.Давидової [2, 3], О.Матвієнко [6, 7], Л.Сігаєвої [8] присвячені освіті у країнах ЄС, освіті дорослих у скандинавських країнах. Зокрема, Н.Авшенюк узагальнює міжнародні підходи до феномену транснаціональної освіти [1, с. 14-24], досліджуючи тенденції суспільного розвитку, різноманітні аспекти інтернаціоналізації, особливості світового освітнього простору, інтеграції, глобалізації та регіоналізації. Аналізуючи ключові характеристики наднаціональної освіти (міжнародний складові її функціонування, підкреслюється можливість користуватися нею представникам усіх національностей, визнання її еквівалентності і значущості в процесі працевлаштування у будь-якій країні світу), Н.Авшенюк характеризує сучасні міжнародні підходи до поняття "транснаціональна вища освіта" і визначається сутність досліджуваного явища, трактування транснаціональної вищої освіти як освіти, яку здобуває студент в іноземному університеті, проживаючи у своїй країні, коли студент не перетинає кордони, переїжджаючи на навчання в іншу країну, а освітні програми проникають крізь кордони.

Звертаючись до витоків формування сучасної парадигми сприйняття сфери освіти дорослих, зазначимо, що концепція освіти дорослих сформувалася як самостійний науковий напрямок у 70-і роки ХХ ст. Це одна з найдискусійніших сфер, що можна пояснити специфікою загальнокультурного і освітнього рівня розвитку різних країн та неоднозначністю трактування категорії „доросла людина” (Р.Каффарелла [10, с. 125-151], А.Грейс, П.Джарвіс, М.Ноулз, А.Роджерс та інші [11, с. 651-679]).

Починаючи із 1949 року ЮНЕСКО актуалізує проблематику розвитку міжнародного руху в сфері освіти дорослих. В Ельсінорі (Данія, 1949 рік), в Монреалі (Канада, 1960 рік), у Токіо (Японія, 1972 рік), у Парижі (Франція, 1985 рік) й у Гамбурзі (Німеччина, 1997 рік) були проведені міжнародні симпозиуми з питань освіти дорослих. На VI Міжнародній конференції у Бразилії, що має відбутися в грудні 2009 року, експерти ЮНЕСКО запланували затвердити постанову про збільшення фінансування та підвищення рівня урядової відповідальності за освіту дорослих. Важливу роль у європейському розвитку неформальної освіти відіграє Міжнародне товариство в сфері порівняльних досліджень в галузі освіти дорослих (ISCAE).

Згідно статистики Євростат, понад третина населення ЄС віком від 25-64 років приймає участь у формальній та неформальній освіті та тренінгах. При цьому молодь приймає участь більше та існує незначна відмінність між чоловіками та жінками. Більшість приймають участь у неформальній та тренінгах (понад 80%). Біля 6% у формальній освіті та тренінгах. Формальна освіта відрізняється за часом (довша) ніж неформальна чи тренінги. Роботодавці та освітянські інститути з неформальної освіти є найбільшими провайдерами неформальної освіти та тренінгів. Разом вони займають понад половину неформальної активності.

Результати проведених у країнах ЄС (Дані Євростат) досліджень протягом 2007 року дозволяють зробити висновки про існуючі тенденції у цих країнах у сфері освіти дорослих.

Дані дослідження були присвячені наступним питанням:

1. участі у формальній та неформальній освіті та тренінгах дорослих;
2. участі у формальній та неформальній освіті дорослих і тренінгах
3. розподіл за країнами, статевою приналежністю та віком;
4. участі у неформальній освіті та неформальній освіті, пов'язаній із професійною діяльністю і тренінгами;
5. участі у формальній та неформальній освіті дорослих і тренінгах
6. розподіл за країнами, статевою приналежністю та віком;
7. кількості годин, які відводили учасники дослідження на участь у освіті та тренінгах;
8. з'ясуванню причини участі дорослих у неформальній освіті та тренінгах [14].

Розширення вікових меж людей, що одержують додаткову освіту; поява і розвиток у зв'язку з цим нових напрямків – Університетів «третього» і «четвертого віку», розширення різноманітності форм здобування додаткової освіти дорослих (розвиток формальних і неформальних структур, посилення розвитку дистанційної додаткової освіти – актуалізує цю проблематику.

В європейських дискусіях з проблем освіти дорослих прийнято використовувати різноманітні терміни: *lifelong learning* (навчання довжиною в життя) та *lifewide learning* (навчання шириною в життя, тобто які включають всі форми навчання – формальну, з видачею сертифіката чи диплома, неформальну, яку здійснюють на різних семінарах, конференціях, та інформальну, тобто самоосвіту за допомогою спілкування, використання ЗМІ, читання й інші). Серед багатьох актуальних проблем передовсім постає питання системного вдосконалення теорії і практики освіти дорослих у контексті системи неперервної освіти.

Передусім, слід зазначити, що історія неформальної освіти дорослих є недостатньо розробленою академічною сферою. Зокрема, в Канаді, на думку Міхаеля Р.Велтона, тільки декілька курсів, пов'язані із цим напрямом [13].

У 1929 році в Лондоні відбулася перша Всесвітня конференція з проблем освіти дорослих, учасниками якої були представники країн Західної Європи і Північної Америки. Це була перша спроба встановити міжнародні зв'язки з проблем розвитку освіти дорослих. У 70-і роки роки ХХ ст. було розроблено модель «суспільства, що навчається», яке значно розширює поняття неперервної освіти за рахунок охоплення ним усіх видів формальної і неформальної освітньої діяльності. Протягом 80-х років ХХ століття у Великій Британії, США й Канаді проявився науковий інтерес до історичних досліджень та їх ролі у підготовці викладачів з андрагогіки. У 1986 році була проведена перша міжнародна конференція з історії освіти дорослих у Оксфордському університеті. Ця конференція зібрала науковців із Великобританії, Північної Америки, Середнього Сходу та Японії.

На сучасному етапі в країнах Заходу існує мережа дослідницьких центрів і установ, консультаційних служб, що спеціалізовані на освіті дорослих. В останні десятиріччя в Європі спостерігається зростання як формальної, так і неформальної участі соціальних партнерів у професійній освіті. Неформалізоване (як і неформальне) навчання може мати місце де завгодно і здійснюватись, як правило, незаплановано, неорганізовано, у значній мірі випадково. Таке щоденне навчання майже не враховується при обговоренні проблем освіти дорослих, її організації та фінансування. У Нідерландах провідну роль відіграють Національні організації з професійної освіти і навчання. Згідно із законом «Про освіту і професійну освіту і навчання» 1996 року уряд відповідає за організацію середньої професійної освіти і навчання і його фінансування, за винятком навчання, що надається компаніями («навчання на робочому місці»). У Великобританії працедавці традиційно регулюють професійне навчання,

формуючи попит на уміння, замовлення на навчання. Модель регулювання професійної освіти і навчання у цій країні традиційно відрізняється ринковим характером і децентралізацією. У Німеччині держава бере активну участь у розвитку і підтримці професійної освіти і навчання. Все більше поширення набуває система підтримки професійної освіти, що припускає сумісний контроль за професійною освітою і навчанням з боку економічних і соціальних партнерів. Не відмовившись повністю від державного втручання у професійну освіту і навчання, Франція знайшла компромісне рішення шляхом активного залучення до розробки і реалізації політики у цій області соціальних партнерів у вигляді професійних асоціацій, торговельно-промислових палат, профспілок та децентралізації управління, делегуванні частини повноважень регіонам.

Якість освіти дорослих характеризує соціально-економічний і технологічний прогрес суспільства, забезпечує підготовку фахівців для майбутнього, готує людей до взаєморозуміння, громадського діалогу та демократії. У більшості країн світу розробка нових стратегій розвитку освіти дорослих базується на результатах аналізу загального стану освіти і його окремих структур. Появу багатофункціональної дослідницької мережі в сфері освіти дорослих спонукає до становлення порівняльної методології досліджень у цій сфері. З причин міждисциплінарного характеру теорія порівняльних досліджень у сфері освіти дорослих довгий час не мала власної методології і змушена була запозичувати її з інших наукових дисциплін [9]. Зростаюча роль співпраці фахівців різних країн у сфері освіти дорослих вимагає ретельного осмислення цього досвіду.

Досліджені історико-педагогічні факти еволюції освіти дорослих на державному та громадському рівнях, висновки й рекомендації, закономірності державно-громадського розвитку національних систем неперервної освіти у країнах Європи дозволяють говорити про зв'язок громадського і державного елементів у формуванні потреби особистості навчатися протягом усього життя. Проведений історико-педагогічний аналіз свідчить, що Європейський Союз є унікальним інтеграційним об'єднанням європейських країн, якому вдалося чимало зробити за понад п'ятдесятирічну історію свого існування. Разом з тим, у даний час Європейський Союз стикається з численними реальними ризиками і викликами, які ускладнюють подальший розвиток ЄС, загрожують підірвати його позиції на міжнародній арені, позначитися на якості європейського життя і рівні добробуту його населення. Ці ризики і виклики є наслідками як внутрішнього розвитку ЄС (дефіцит власних

трудових ресурсів, старіння населення, несприятлива ситуація з народжуваністю, невирішені проблеми інституційного розвитку ЄС т.ін.), так і процесів глобалізації (міжнародна міграція, посилення конкуренції у сфері виробництва, високих технологій, освітніх послуг). З появою нових реалій у розвитку освіти дорослих за кордоном змінюється і її понятійний апарат. Аналіз еволюції, яку пройшли країни Західної Європи (Великобританія, Німеччина та Франція) у другій половині ХХ століття, сприятиме усвідомленню значення і місця освіти дорослих у цих країнах.

Концепція „продовженої освіти” („continuing education”), що виникла у 60-і роки ХХ століття, спочатку підкреслювала ідею єдності освіти для дітей і дорослих, що зближувало її за значенням з теорією „освіти протягом життя”. Поступово зміст цього поняття звузився до позначення освіти дорослих, які повертаються у формальну освітню систему шкіл і коледжів чи продовжують освіту у неформальних освітніх структурах.

**Висновки.** Протягом останніх років значно посилюється науковий інтерес до аналізу тенденцій розвитку порівняльної педагогіки, дослідження загальних і специфічних проблем освітньої компаративістики, прискорення модернізації системи освіти, розвитку порівняльно-педагогічних досліджень в Україні в контексті її європейської інтеграції. На початку ХХІ століття значно посилилася конкуренція на міжнародному ринку праці, сучасних технологій.

На основі проведеного аналізу еволюції освіти дорослих в Україні виявлено позитивні тенденції: кількісне зростання контингенту студентів (післядипломна освіта, підвищення кваліфікації, перекваліфікація, тренінги); розробка нових форм управління освітою дорослих; пошук нових джерел фінансування освіти дорослих; інтеграція освіти дорослих, науки і виробництва; трансформація змісту освіти дорослих згідно з вимогами сучасності; розробка механізмів інтеграційної політики в галузі освіти дорослих.

### *Література*

1. Авшенюк Н.М. Сучасні міжнародні підходи до розуміння феномену транснаціональної вищої освіти // Вісник Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки: 36. наук, праць - К.: КиМу, 2009. - Вил. 13 - 361 с.
2. Давидова В.Д. Компетентнісний підхід до організації навчання в гуртках народної освіти для дорослих Швеції // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 36. Наук.пр. – Випуск 12 / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ “Вінниця». – 2006. – С.117-122.

3. Давидова В.Д. Шведська модель неформального навчання дорослих «народна освіта» // Педагогічний процес: теорія і практика. – Київ: Видавництво «Міленіум», 2006. – Вип.1.– С.28-37
4. Концептуальні засади освіти дорослих у скандинавських країнах / О.І.Огієнко // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова: [зб. наук. пр.] / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. - Київ: [б. в.], 2007. - Сер. 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики, Вип. 6 (16). – С.67-72.
5. Малитиков Е. Образование взрослых – важный фактор общественного развития// Проблемы теории и практики управления. – 2008. – №1. – С.22-27.
6. Матвієнко О.В. Демократичні парадигми сучасної освіти: становлення систем неперервної освіти як глобальна тенденція // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: Зб. наук.праць/ За заг.ред. Н.Г.Ничкало. – Харків: НТУ «ХП», 2007. – С.98-103.
7. Матвієнко О.В. Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського Союзу. – Київ: Ленвіт, 2005. – 381 с.
8. Сігаєва Л.Є. Андрагогіка у професійному навчанні. Методичні рекомендації. К.:ПП «ЕКМО», 2003 – 48 с.
9. Adult Education in Hungary Report to the OECD. Commissioned by the Ministry of Employment and Labour Budapest, January 2004; Tasks to be accomplished in preparation for the accession to the European Union. Discussion paper submitted at the session of the National Adult Training Council Hungary, 2002 ( written by J. Sz. Toth);European Challenges – Hungarian Limitations. The future perspectives of the adult learning ( in Hungarian Written by the team of the HFHSS)
10. Caffarella R.S., Olson S.K. Psychosocial development of women: A critical review of the literature. Adult Education Quarterly, 43(3), 1993. – P.125-151.
11. Chase S. Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), The SAGE handbook of qualitative research. Third ed., 2005. – P. 651-679.
12. Reischmann, Jost: ISCAE – International Society for Comparative Adult Education. At: <http://www.ISCAE.org>. Version, January 20 -22
13. Welton Michael. Knowledge for the People. Toronto: OISE Press. – 1987.
14. Wide spread in comsumer prices across europe in 2008 Statistics in focus, EUROSTAT, 50, 2009. [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-SF-09-050/EN/KS-SF-09-050-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-09-050/EN/KS-SF-09-050-EN.PDF)

***Л. Погорєлова***

*– асистент кафедри хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно-педагогічної академії*

**УДК 378.14 +004.023**

**МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ «ТЕХНОЛОГІЇ ВИРОБНИЦТВА ПРОДУКЦІЇ ГРОМАДСЬКОГО ХАРЧУВАННЯ»**

*Автор розглядає інформаційно-комунікаційні технології навчання та місце евристичної діяльності в них під час вивчення харчових дисциплін. У статті проаналізована можливість і необхідність створення і широкого*

застосування ІКТ для майбутніх інженерів-педагогів. Підвищити рівень знань, вмінь та навичок студентів інженерних спеціальностей можна завдяки розробленій методиці з застосуванням евристико-дидактичних конструкцій.

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, евристична діяльність, евристико-дидактичні конструкції, технологічні задачі, програма актуалізації знань.

**Л. Погорелова**

- ассистент кафедры химической технологии неорганических веществ  
Украинской инженерно-педагогической академии

**«МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ «ТЕХНОЛОГИИ ПРОИЗВОДСТВА ПРОДУКЦИИ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ»**

Автор рассматривает информационно-коммуникационные технологии обучения и место эвристической деятельности в них в процессе изучения пищевых дисциплин. В статье проанализирована возможность и необходимость образования и широкого применения эвристических ситуаций для будущих инженеров-педагогов. Увеличить уровень знаний, умений и навыков студентов инженерных специальностей можно благодаря разработанной методике с применением эвристико-дидактических конструкцій.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, эвристическая деятельность, эвристико-дидактические конструкции, технологические задачи, программа актуализации знаний.

**L. Pogorelova**

- assistant of department of chemical technology of inorganics, Ukrainian  
engineer-pedagogical academy

**«THE METHODICS OF THE USING OF INFORMATION-COMMUNICATION TECHNOLOGIES AT THE LESSONS “TECHNOLOGY OF PRODUCTION OF OUTPUT IN PUBLIC CATERING»**

The author tells about information-communication technologies of education and the place of heuristic activity in them during studying the food (technical) disciplines. Necessity of education and possibility of using of information-communication technologies for future engineers is analyzed in this article. The author decided that the rise of the levels of knowledge, skills and abilities will be more effective if we use a special worked methodology with using of heuristic didactical constructions.



**Key words:** *information-communication technologies, heuristic activity, heuristic didactical constructions, technological tasks, programme of actualization of knowledge.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим та практичним завданням:** Застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання допомагає зробити більш науковими й доступними до сприйняття абстрактні технологічні об'єкти і методи, індивідуалізувати процес навчання, посилити розробку та впровадження евристичних прийомів навчання технології виробництва продукції громадського харчування. Тому доцільно провести деякий аналіз сучасного стану впровадження інформаційних технологій у навчальний процес, надати характеристику тих комп'ютерних засобів, за допомогою яких можливі організація, управління та формування евристичної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення дисципліни «Технологія виробництва продукції громадського харчування» (ТВПГХ).

**Аналіз основних досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття:** При досліджуванні психолого-педагогічних та методичних основ проблеми застосування комп'ютера як засобу навчання у вищій школі основні зусилля науковців були зосереджені на розкритті перспектив дослідження інформаційних технологій у навчанні, методичних та дидактичних проблем цього нововведення (Г.А.Атанов, В.П. Безпалько, В.Г. Болтянський, Г.С. Поспелов, В.Г. Розумовський та ін.), обґрунтуванні психолого-педагогічних основ застосування інформаційних технологій у навчанні та можливостей використання комп'ютерів для інтенсифікації навчального процесу (Н.Ф.Тализіна, Б.С.Гершунський, В.П. Зінченко, А.А. Кузнецов, В.Г.Розумовський та ін.), проведенні різносторонньої класифікації програмно-педагогічних засобів (ППЗ) (Ю.І.Машбиць, І.В. Роберт, Н.Г.Салмана, Т.А. Сергеева та ін.), вивченні питань формування інформаційної культури та методиці вивчення інформатики (Н.В. Морзе, А.В. Пеньков, А.П. Єршов та ін.).

**Формування цілей статті (постановка завдання):** Метою нашої роботи є аналіз інформаційно-комунікаційних технологій навчання та їх ролі у формуванні евристичної діяльності під час вивчення харчових дисциплін.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів:** Інформаційно-комунікаційні технології на сучасному етапі серед всіх видів технологій найбільш значимі в соціальному і культурному плані. ІКТ відносять до технологій навчання, однак їх роль настільки велика, що, на наш погляд,

доцільно окремо дати характеристику інформаційно-комунікаційним технологіям навчання й установити їх роль в формуванні навчально-пізнавальної евристичної діяльності.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) – це сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збору, обробки, зберігання, розповсюдження, відображення та застосування інформації в інтересах її споживачів.

Характерною особливістю сучасного етапу розвитку суспільства є швидке проникнення ІКТ у всі сфери суспільного життя, що визиває необхідність оцінки існуючих підходів до освітнього процесу з точки зору їх адекватності новим життєвим реаліям. Темп змін інформації у сучасному суспільстві настільки великий, що дуже гостро стоїть питання про формування у студента вже на ранніх етапах навчання оптимальних комплексів знань і способів діяльності, які відносяться до інформаційної культури, до забезпечення універсальності освіти. Тому навчальний процес і його організація, виховна робота і управління – основні види діяльності викладача у вищій школі – повинні спиратися, як стверджують Б.С.Гершунський і Ю.І.Машбиць, на інформаційно-комунікаційні технології, привносячи в них свої специфічні риси.

Відмінними рисами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освіті є:

1) різноманітність інформаційних процесів (навчання, контроль знань, управління, звітність, облік і контроль відвідуваності та ін.);

2) різноманітність вмісту інформації і методів її обробки (різні навчальні предмети, анкетні відомості про студентів, викладачів, номенклатура матеріальних цінностей та ін.);

3) динамічність інформації, тобто її часта мінливість, і необхідність швидкої перебудови механізмів її застосування;

4) превалювання людського фактора;

5) необхідність дуже малого відсотку помилок в прийнятих рішеннях, тому як ці помилки можуть привести до незворотних наслідків;

6) необхідність простого, ігрового представлення складних інформаційних сутностей (навчального матеріалу, контрольних питань та ін.);

7) необхідність наявності надійної, простої і зручної ЕВТ;

8) необхідність формування у студентів інформаційної культури, тобто усвідомленого й активного застосування ВВМ у своїй майбутній професійній діяльності.

ІКТ стають природним способом пізнання навколишнього світу, яким у свій час для попередніх поколінь була книга.

У навчальному процесі ІКТ виконують різноманітні функції: контролюючих машин, навчаючих тренажерів, модельних стендів, інформаційно-довідкових систем, ігрових навчальних середовищ, електронних конструкторів, експертних систем, дистанційних засобів навчання та ін.

Звичайно, неможливо машиною замінити багато аспектів педагогічного процесу, однак, неможна не визнати, що застосування ІКТ відкриває перед викладачем нові можливості у виборі засобів навчання, розробці власного підходу до навчального процесу.

В нашому швидко мінливому світі нові завдання виникають весь час і роль викладача ТВПГХ складається в тому, щоб підготувати студентів до розв'язання цих завдань, перш за все, розвиваючи мислення, інтуїцію й уяву, основані на міцному розумінні явищ, які відбуваються, й допомагаючи їм аналізувати, яка частина завдання відповідає їх власним інтелектуальним зусиллям, яка – повинна бути віддана комп'ютеру, що використовується як помічник та інструмент.

Таким чином, в процесі навчання ТВПГХ інформаційно-комунікаційні технології дозволять:

– надати наглядну інтерпретацію абстрактних понять на основі застосування інформаційних моделей в навчанні для виявлення логічної структури понять й осмислення функціональних зв'язків, внаслідок чого підвищиться науково-теоретичний рівень викладання технології виробництва продукції громадського харчування;

– розширити круг завдань завдяки тому, що викладач може виключити з контексту навчання всі питання, пов'язані зі складністю розрахунків, складання схем, алгоритмів, апробацією даних;

– сформувати глибокі й міцні знання студентів на основі свідомого засвоєння навчального матеріалу;

– ефективно застосовувати сполучення різних форм і методів навчання (навчальні дослідницькі роботи на основі комп'ютерних експериментів), ознайомлення з науковими методами пізнання;

– посилити мотивацію, активізувати навчально-пізнавальну евристичну діяльність, сформувати евристичні вміння, розвинути інтуїцію і творчі здібності студентів;

– надати викладачу можливість застосування різних методик для різних груп студентів на основі диференціації й індивідуалізації навчання;

– успішно проводити роботу з координування знань та вмінь студентів, формувати та розвивати розумові дії й основні складові інтелекту.

Впровадження ІКТ у навчальний процес передбачає в нашому дослідженні:

- 1) створення та використання евристико-дидактичних конструкцій (ЕДК);
- 2) використання педагогічних програмних засобів.

Ефективність ЕДК у вигляді евристичних комп'ютерних навчальних програм під час формування евристичної діяльності студентів технічних ВНЗ пояснюється тим, що, по-перше, у процесі їх побудови нами використовувались різні евристичні прийоми, по-друге, при роботі з ними студентам необхідно використовувати як загальні, так і спеціальні евристичні прийоми.

Створені нами евристичні навчальні комп'ютерні програми поступово наближують студента до пошуку розв'язання та знаходження відповіді в процесі евристичного діалогу, коли акцентується увага на теоретичних фактах, деяких методах розв'язування задачі, пропонується "наведення" на пошук розв'язання та надається можливість самостійно знайти "свій шлях" до відкриття, розв'язання та перевірки результатів.

Під час роботи з програмою актуалізації знань поряд з актуалізацією минулого досвіду, лекційного матеріалу, необхідного для подальшої роботи з програмою, відбувається формування евристичних прийомів – "розв'яуйте на картинці", "варіюйте задачу", "використовуйте результат попередньої задачі в наступній", "узагальнюйте".

Надані викладачем рекомендації щодо роботи з цією частиною програми та з іншими спрямовують студентів на використання евристик.

Таким чином, тільки поєднання традиційного навчання з використанням ІКТ надасть можливість сформувати професійно зорієнтованого фахівця, який зможе використовувати набуті евристичні уміння під час розв'язання технологічних завдань.

Розглянемо один із різновидів розроблених програм актуалізації знань «*Передпрограми*».

Побудовані у вигляді тесту з корекцією, у якій обмірковуються правильні відповіді, а також надається повторний тест, питання якого є аналогією, переформулюванням, узагальненням, аналізом або синтезом, модифікацією питань першопочаткового тесту. Пропонуються такі завдання для більш глибокої установки на сприйняття й розуміння попереднього складного навчального матеріалу. Часто такі тестові завдання складаються з набору підготовчих елементарних задач, що пропонуються перед рішенням системи евристичних задач. При цьому, обмірковуються питання переходу до рівносильної задачі, введення додаткових елементів, застосування прийомів моделювання та ін.

Наведемо можливий варіант такої передпрограми.

## Тема «Страви та гарніри з овочів і грибів»

## Тест

1	Розм'якшення овочів визначається змінами компонентів клітинних стінок, в першу чергу, полісахаридів:
А	целюлози, геміцелюлоз і протопектину
В	амілази і целюлози
С	амілази і амілопектину
Д	амілози і амілопектину

2	Розрихленню клітинних стінок овочів можуть сприяти процеси:
А	набрякання, часткового гідролізу клітковини й геміцелюлоз
В	гідролізу
С	декстринізації
Д	карамелізації

3	На деструкцію клітинних стінок овочів також впливають зміни під час теплової обробки білка -
А	колагену
В	еластину
С	гліадину і глютеніну
Д	екстенсину

4	Зменшення маси овочів та плодів під час теплової обробки відбувається
А	за рахунок виділення вологи денатурованими білками разом з розчинними в ній речовинами
В	за рахунок випаровування води та втрат розчинних речовин в результаті їх дифузії
С	за рахунок поглинання жиру
Д	за рахунок поглинання вологи

5	Від чого залежить ступінь дифузії розчинних речовин овочів під час теплової обробки?
А	від температурного режиму
В	від ступеню підкислення
С	від утворення нових барвників
Д	від змін харчової цінності овочів

У разі виникнення труднощів під час виконання завдань основної частини програми студент переключає програму в режим допомоги, коли

на екрані з'являються назви підказок, свої для кожного завдання, він може перейти до однієї з них.

Реалізація в навчанні технології виробництва продукції громадського харчування допоміжних задач та підказок створює орієнтовну основу діяльності в процесі формування уміння студентів розв'язувати задачі. Прийом пред'явлення допоміжних задач та підказок сприяє виявленню внутрішнього ходу процесу мислення студентів у залежності від зовнішніх умов. Цей прийом поряд з принципом, на якому базується метод помилок, використаний нами при створенні системи евристичних підказок для кожного завдання – підказки можуть “наводити” як на правильний шлях розв'язання так і на помилковий, нераціональний тощо. Ознайомлення студентів з текстом підказки надає можливість виявити помилку.

Підказки містять відповідний теоретичний матеріал та систему евристичних питань, мета яких – допомогти навчитися використовувати теоретичний матеріал на практиці, звернути увагу на умови його застосування; допомогти підійти до розв'язання завдання з різних боків та дістати відповідь самостійно. А головне – навчитися “ставити запитання” під час самостійної роботи вдома чи на занятті та “розбивати задачу на низку проміжних задач”. Робота з основною частиною сприяє також формуванню прийомів “дій за аналогією”, “використовуй результат попередньої задачі в наступній”.

Під час роботи з програмою користувачу надається можливість самому перевести програму в режим допомоги. Скориставшись кнопкою "Допомога" після введення номеру завдання, можна продивитися підказки до цього завдання.

Діагностика рівня розвитку евристичних умінь студентів відбувається під час роботи з тестом для самоперевірки. Після виконання всіх завдань тесту на екран виводиться кількість набраних студентом балів та повідомлення про рівень розвитку евристичних умінь.

Для узагальнення, конкретизації, систематизації, порівняння підходів, методів розв'язання задач, отриманих самостійно кожним студентом під час роботи з програмою, викладачу доцільно організувати евристичний діалог.

Оскільки завдання, які містяться в програмі, мають різний рівень складності, то студентам у процесі роботи з програмою необхідно запропонувати основні завдання та додаткові завдання. У цьому випадку студенти, які виконують основні завдання раніше за інших, залучаються до роботи з більш складними додатковими завданнями.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку:** Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання в процес вивчення технології виробництва продукції громадського харчування сприяє формуванню у студента усвідомленої потреби у самостійному прагненні до

професіоналізму, розвитку механізму самоорганізації розумової діяльності, створенню умов для самостійного набування знань, навичок та умінь, їх застосування на практиці, що є важливим в умовах сучасних тенденцій розвитку європейської освіти. Самостійність у пізнанні, творчість, організація свого навчання, яка ґрунтується на володінні студентами евристичними вміннями, дає можливість будувати індивідуальні траєкторії в освітніх областях.

### *Література*

1. Богоявленская Д.Б. Творческая работа просто устойчивое словосочетание / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская // Педагогика. – 1998. - №3. – С.36-43.
2. Буркова Л.М. Технології в освіті /Л.М. Буркова// Рідна шк. – 2001. - №2. – С. 18-20.
3. Скафа Е.И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология. Монография. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2004. – 439 с.
4. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 320с.

### *В. Ляшенко*

*– аспірант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка*

**УДК 371.134**

## **ЗМІСТОВІ ТА СТРУКТУРНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОЇ ГАЛУЗІ**

*У статті розглянуто змістові та структурні характеристики технології формування пізнавальної самостійності майбутніх фахівців технологічної галузі. Визначено зміст технології навчання, розроблено технології формування пізнавальної самостійності студентів технічних спеціальностей при вивченні ними дисциплін природничо-наукового циклу.*

***Ключові слова:** технологія формування пізнавальної самостійності, аудиторна, поза аудиторна самостійна робота, відтворююча, реконструктивно-варіатична самостійна робота.*

### *В. Ляшенко*

*– аспірантка Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка*

## **СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И СТРУКТУРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОЙ ОБЛАСТИ**

*В статье автор рассматривает содержательные и структурные характеристики технологий формирования познавательной самостоятельности будущих специалистов технической области.*

*Определено содержание технологии обучения, разработаны технологии формирования познавательной самостоятельности студента технических специальностей во время изучения ими дисциплины естественно-научного цикла.*

**Ключевые слова:** технология формирования познавательной самостоятельности, аудиторная самостоятельная работа, отображающая, реконструктивно-вариативная самостоятельная работа, частично-поисковая творческая работа.

**V. Lyashenko**

*– Postgraduate Student of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevchenko*

### **CONTENT AND STRUCTURAL CHARACTERISTICS OF THE TECHNOLOGY OF COGNITIVE INDEPENDENCE FORMING OF FUTURE SPECIALISTS IN TECHNICAL AREA**

*The content and structural descriptions of technologies of forming the cognitive independence of future specialists in technical sphere is considered by author in the article. Maintenance of teaching technology is certain, technologies of forming the cognitive independence of student of technical specialities when studying disciplines of natural scientific cycle by them are developed.*

**Keywords:** *technology of forming of cognitive independence, audience independent work, representing, reconstructive variety independent work, partial-searching creative work.*

**Постановка проблеми.** Проблема формування самостійної пізнавальної діяльності студентів актуалізована об'єктивними процесами, що відбуваються сьогодні у світовому соціально-економічному й освітньому просторі. Визначені Національною доктриною розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті концептуальні положення та ключові напрями модернізації вітчизняної освіти орієнтують на оновлення змісту і форм професійної підготовки, домінантним напрямом якої стає формування у майбутніх фахівців різного профілю самостійності, критичності мислення, готовності до відповідального прийняття рішень. Особливе місце в системі сучасної вищої освіти посідають технічні університети, які відіграють роль центра науки, освіти і культури, створення нових інтелектуальних технологій, формування технічної й освітньої політики, створення еталонів і стандартів технічного знання, системного аналізу змісту загальнотехнічних дисциплін, відтворення технічного менталітету країни. Вказані обставини диктують необхідність розгляду процесу формування пізнавальної самостійності студентів у контексті підготовки спеціаліста нового типу на основі сучасних загальноосвітніх технологій, які забезпечують більш оптимальний результат розвитку пізнавальної



самостійності засобами її переведення з репродуктивного на творчий рівень.

На жаль, існуюча у більшості вітчизняних вузів практика реалізації діяльній парадигми підготовки спеціалістів зорієнтована передусім на вдосконалення методів ефективної «перекачки» знань від навчаючого до того, хто навчається, за рахунок надмірної організації й регламентації його активності. А відтак ускладнюється, а в певних ситуаціях й унеможливується формування високого рівня його пізнавальної самостійності. Отже, вимагає чіткого технологічного доопрацювання проблема формування пізнавальної самостійності студентів технічних спеціальностей.

**Аналіз публікаційних досліджень.** Упродовж останніх років значно зростає як у вітчизняних так і зарубіжних науковців інтерес до психології формування пізнавальної самостійності майбутніх фахівців ВНЗ. Дослідники більш всього спираються на фактор освітнього досвіду під час навчання. Наприклад, Ванжа Н.В. «Самостійна робота студентів економічних спеціальностей у принципі вивчення математичних дисциплін в ВНЗ» (дис. канд... пед. наук), Козаков В.А. «Самостійна робота студентів та її інформаційно-методичне забезпечення» (навчально-методичний посібник), Шамова Т.І. «Управление образовательными системами» (научно-методическое пособие) та багато інших.

**Формування мети і завдання статті.** У даній статті ми маємо намір розглянути сутнісні, змістові та структурні ознаки технології формування у студентів технічних спеціальностей пізнавальної самостійності у процесі вивчення природничонаукових дисциплін.

Розроблена нами технологія формування пізнавальної самостійності студентів адекватна вимогам системного підходу до педагогічних досліджень і загальноприйнятим у сучасній науці поглядам на поняття «педагогічна система», її «компоненти», «зв'язки» [1, с.22-23]. Адже, системність, - це, коли технологія формування пізнавальної самостійності уявляється нами як мета навчальних ситуацій природничонаукового циклу, пізнавальним ядром яких є самостійна навчально-пізнавальна задача, а змістом – спільна діяльність педагога і студентів щодо вирішення задач творчого характеру, у ході якої формується структура пізнавальної самостійності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У системі пізнавальної самостійності ціле виступає одним з системотворчих факторів і утворює процес цілепокладання. У нашому випадку процес цілепокладання формування пізнавальної самостійності зумовлюється роллю вищої освіти в сучасній цивілізації; місцем технічного університету в українському освітньому просторі; парадигмою фундаменталізації, гуманізації й

гуманітаризації освіти у вищій школі; процесами інтеграції та інформатизації вищої технічної освіти; сутністю педагогічного проектування й інноваційних педагогічних технологій; особливостями кредитно-модульного навчання в межах технології розвиваючого (проблемного) навчання. Крім того, природничонаукові дисципліни багатофункціональні й за певних дидактичних умов перетворюються на розвивальну освітню систему. Забезпечення цілісності дозволяє зробити важливий крок на шляху подальшого її розвитку [2].

Освітня технологія – це науково обґрунтоване, спеціальним чином організоване навчання для досягнення конкретної і реальної мети освіти того, хто навчається. Процес розробки конкретної педагогічної технології є процесом педагогічного проектування (вибір змісту навчання, передбаченого навчальним планом і навчальними програмами; пріоритетних цілей, на які повинен бути орієнтований викладач. Технологія орієнтована на сукупність цілей або на одну пріоритетну мету. Розробка конкретної технології навчання становить собою акт технологічної творчості – діяльності, коли здійснюються пошук і створення нових підсистем, підпроцесів і навчальних педситуацій, які сприяють результативності суб'єктів освіти. Технологія навчання – системна категорія, яка включає в свою структуру цілі навчання, зміст навчання, засоби педагогічної взаємодії (засоби викладання й мотивація), організацію навчального процесу, студента, викладача, результат діяльності (у тому числі й рівень професійної підготовки) (В.Беспалько, В.Бондар, Р.Гуревич та ін.).

Зміст технології навчання повинен, на нашу думку, базуватися на інформаціологічній освітній парадигмі. У цьому значенні воно мислиться як зміст і структура навчальної інформації, що ставиться перед студентами, і комплекс задач, завдань і вправ, що забезпечують формування навчальних і професійних умінь і навичок самостійної пізнавальної діяльності, накопичення первісного досвіду майбутньої самостійної професійної діяльності. При цьому важливу роль відіграють ті форми й методи організації навчальної діяльності, які сприяють реалізації мети формування пізнавальної самостійності студентів, а також відповідні форми контролю.

Аналіз специфіки вищої технічної освіти показав, що освіта у вищому технічному навчальному закладі відображає головні риси постіндустріального розвитку світового співтовариства й нового технічного способу виробництва, якими є: гуманізація техніки, яка виявляється як у структурі, так і в характері її застосування (збільшується виробництво техніки, що задовольняє потреби людини й надає праці більш творчого, інноваційного характеру); підвищення наукомісткості виробництва,

пріоритет високотехнологічних (що використовують досягнення фундаментальної науки) технічних систем; екологізація виробництва (жорсткі екологічні стандарти, використання безвідходних і маловідходних технологій, комплексне використання природної сировини та її заміна на синтетичну); мініатюризація техніки (деконцентрація виробництва, запрограмованого на швидку реакцію у зв'язку з технологіями, які швидко змінюються, і попитом на продукцію); одночасна локалізація й інтернаціоналізація виробництва. Ядром постіндустріального технологічного способу виробництва слугують три взаємопов'язані базові напрями – мікроелектроніка, інформатика й біотехнологія (Г.Атанов, Р.Гуревич, О.Долженко, О.Єрьомкін, І.Козловська, Н.Ничкало та ін.). Зазначені основні особливості постіндустріального суспільства диктують необхідність формування багатомірної творчої особистості в технічному вузі шляхом оптимального поєднання фундаментального, гуманітарного й професійного блоків дисциплін, їх взаємопроникнення на основі внутрішньопредметної й міжпредметної інтеграції. Отже, зазначені загальнотеоретичні основи склали науково-теоретичну платформу розробленої технології формування пізнавальної самостійності студентів технічних спеціальностей при вивченні ними дисциплін природничонаукового циклу. Перейдемо до її опису.

Під технологією формування пізнавальної самостійності нами розуміється локальна предметна педагогічна технологія як сукупність методів і засобів для реалізації визначеного змісту навчання студентів технічних спеціальностей у межах дисциплін природничонаукового циклу, призначених для вирішення завдань формування пізнавальної самостійності [3, с. 24]. Її структура передбачала наявність *концептуальної основи, змістової частини* (мета навчання – загальна і конкретна, зміст навчального матеріалу) та процесуальної частини.

У межах пропонованої технології формування пізнавальної самостійності студентів, самостійна робота має, як показали дослідження Н.В.Ванжи, три рівні самостійності (репродуктивний, реконструктивний, творчий), має власну структуру функцій (пізнавальну, самоосвітню, виховну, стимулюючу, діагностичну, технологічну), СРС класифікується: 1) за місцем у навчальному процесі вищої школи (аудиторна, позааудиторна); 2) за організаційними формами (індивідуально-групова, індивідуально-диференційовано-групова, парна в малій групі, індивідуальна); 3) за ступенем самостійності (відтворююча, реконструктивно-варіативна, частково-пошукова, творча); 4) за дидактичною метою (надбання нових знань, закріплення знань, контроль знань, формування вмінь учитися); 5) за видами навчальної діяльності [4].

Зміст СРС визначається структурою самостійної діяльності студентів, яка включає, за В.А.Казаковим, елементи організації (суб'єкт,

процес, предмет, умови, продукт) і соціально-психологічні елементи (мотив, мета, спосіб, результат). Так, мета самостійної діяльності під час вивчення математичних дисциплін має дві складові: 1) засвоєння системи математичних знань, надбання навичок та вмінь застосувати їх у практиці, розвиток логічного мислення та інтуїції; 2) формування самостійності як властивості майбутнього фахівця. Мета самостійної діяльності реалізується в процесі діяльності, що перетворює предмет діяльності (комплекс завдань для самостійної роботи) на її продукт (завдання, яке розв'язане). За створення сприятливих зовнішніх умов для самостійної роботи студентів відповідає викладач. Забезпечення таких умов здійснюється через: складання планів самостійної роботи з дисциплін, узгодження їх на рівні деканатів, рівномірний розподіл роботи протягом семестру; складання графіків консультацій, розробку та видання методичних посібників для самостійної роботи над окремими темами або типами завдань; застосування нових перспективних методик та методів навчання, зокрема модульне навчання, проведення самостійної роботи в малих групах або в парах, використання опорних конспектів, організацію комп'ютерних класів для самостійної роботи та підготовку відповідних тренінгових та навчальних програм; чітке визначення вимог до продукту та результату самостійної роботи студентів, розробку критеріїв її об'єктивної оцінки; організацію ефективної системи контролюючих заходів, застосування модульно-рейтингової системи оцінки знань; створення сприятливої атмосфери у стосунках між викладачем та студентами. Роль викладача в оптимізації внутрішніх умов самостійної роботи студентів полягає у створенні позитивної мотивації до роботи та врахуванні індивідуальних особливостей студентів[4, 5].

Рівень мотивації обумовлює рівень самостійної роботи студентів, тобто при низькому рівні мотивації пізнавальна діяльність має в основному репродуктивний характер, самостійна робота виконується за зразком; високому рівню мотивації відповідає творча самостійна діяльність. Збагачення мотивів навчання відбувається шляхом посилення професійної спрямованості завдань з дисципліни, створення ситуацій успіху, надання студенту можливостей самостійного вибору рівня складності завдання, який відповідає рівню його здібностей, розвинутості мислення.

Розроблена локальна технологія формування пізнавальної самостійності студентів відповідає вимогам модульної побудови змісту природничо-наукової дисципліни й рейтингового контролю: 1) для навчального курсу відбираються базисні знання; 2) прикладні аспекти курсу розробляються з урахуванням спеціальності (курс профілюється); 3) курс, що виконує навчальні задачі, відповідним чином структурується. Викладання

кожної природничо-наукової дисципліни будується за модульним принципом, де модуль – логічно завершена частина навчального матеріалу, що супроводжується обов'язковим рейтинговим контролем знань і умінь студентів. Основою для формування модулів служить робоча програма дисципліни, у якій кількість модулів диктується як особливостями самого предмета, так і необхідною частотою контролю навчання.

Зміст навчального модуля включає пізнавальну, яка формує теоретичні знання, і навчально-професійну, що формує професійні уміння й навички на основі набутих знань, частини. Модульна інтеризація природничо-наукових дисциплін детермінується принципом системності, що передбачає: 1) системність змісту (необхідне й достатнє знання, без наявності якого ні дисципліна в цілому, ні будь-який з модулів не можуть існувати; 2) чергування пізнавальної й навчально-професійної частин модуля, що забезпечує алгоритм формування пізнавально-професійних умінь і навичок; 3) системність контролю, що призводить до формування здатностей студентів самостійно трансформувати набуті навички систематизації у професійні уміння аналізувати, систематизувати й прогнозувати інженерні рішення.

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

Таким чином, представлена технологія формування пізнавальної самостійності студентів, як будь-яка педагогічна технологія має структурну складову, до якої входять: 1) концептуальна основа; 2) цільовий компонент; 3) змістовний компонент; 4) суб'єкт-суб'єктний компонент; 5) процесуальна частина (технологічний процес); 6) результат діяльності. Найважливішими її структурними компонентами є наступні: мета як результат діяльності системи; функції системи та її структурних елементів; психолого-педагогічні умови її стабільності та ефективності; методи і засоби її ефективного функціонування; етапи формування пізнавальної самостійності; канали взаємодії з соціумом; рівні сформованості пізнавальної самостійності як результат функціонування системи.

#### **Література**

1. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 302с.
2. Данилюк А.Я. Теория интеграционного образования – Ростов на Дону: Изд-во Российского педуниверситета. – 2000. – 440 с.
3. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін. / За ред.О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.
4. Ванжа Н.В. Самостійна робота студентів економічних спеціальностей у процесі вивчення математичних дисциплін у вищих навчальних закладах: Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 2003. – 19 с.

5. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учебное пособие. – К.: Вища шк., 1990. – 248 с.

**О. Кадубовський**

– кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри геометрії та методики викладання математики Слов'янського державного педагогічного університету

**О. Кадубовська**

– методист навчального відділу Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.27:5

**ПРО ФОРМИ ПРОВЕДЕННЯ ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ ВІДПОВІДЕЙ НА СЕМЕСТРОВИХ ЕКЗАМЕНАХ З ДОТРИМАННЯМ ВИМОГ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ**

*У статті розроблено методику та критерії оцінювання відповідей екзамену з дисциплін фізико-математичного циклу, яка з одного боку – увібрала найкращі традиції Радянської вищої школи, з іншого – задовольняє вимогам кредитно-модульної системи оцінювання та потребам сучасності. Запропоновану ідею не важко поширити на дисципліни інших циклів та застосувати при інших формах підсумкового контролю.*

**Ключові слова:** вища освіта, кредитно-модульна система навчання, оцінювання, підсумковий контроль.

**А. Кадубовский**

– кандидат физико-математических наук, доцент кафедры геометрии и методики преподавания математики Славянского государственного педагогического университета

**О. Кадубовская**

– методист учебного отдела Славянского государственного педагогического университета

**О ФОРМАХ ПРОВЕДЕНИЯ ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ И ОЦЕНИВАНИЯ ОТВЕТОВ НА ЭКЗАМЕНАХ С СОБЛЮДЕНИЕМ ТРЕБОВАНИЙ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ**

*В статье разработано методику и критерии оценивания ответов экзамена с дисциплин физико-математического цикла, которая с одной стороны – взяла наилучшие традиции Советской высшей школы, с другой – удовлетворяет требованиям кредитно-модульной системы оценивания. Предлагаемую идею не трудно расширить на дисциплины других циклов и применить для других форм итогового контроля.*

**Ключевые слова:** высшее образование, кредитно-модульная система обучения, оценивание, итоговый контроль.

**A. Kadubovsky**

– the candidate of physical and mathematical sciences, the senior lecturer of chair of geometry and a technique of teaching of mathematics of the Slavyansk state Pedagogical Universit

**O. Kadubovskaja**

– the methodologist of educational department of the Slavyansk state Pedagogical Universit

### **ABOUT THE FORMS OF CONDUCTING OF FINAL CONTROL AND EVALUATION OF ANSWERS ON EXAMINATIONS WITH THE OBSERVANCE OF REQUIREMENTS OF THE CREDIT-MODULE DEPARTMENTAL TEACHING**

*In the article a method and criteria for evaluating responses to the test subjects of physics and mathematics cycle, which on the one hand - picked up the best traditions of Soviet higher education, on the other - meets the requirements of credit-modular system for evaluation. It is not difficult to extend the offered idea on disciplines of other cycles and apply for other forms of final control.*

**Keywords:** higher education, credit-module departmental teaching, evaluation, final control.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Вже кілька років в Україні відбувається реформування системи вищої освіти, що має за мету підвищення якості рівня підготовки студентів через вдосконалення організації навчального процесу на основі переходу до кредитно-модульної організації навчального процесу.

Добре відомо, що підвищення рівня якості підготовки студентів забезпечується не лише удосконаленням методів та форм навчання, але й надійним зворотнім зв'язком, який реалізується через навчальну, творчу та практичну діяльність студентів. Контроль цієї діяльності, тобто контроль якості результатів навчання – одне з найважливіших питань. Саме тому посилення уваги до проблеми контролю знань викликане не лише бажанням визначити ступінь підготовленості студентів, обсяг і якість здобутої системи знань, але й потребою удосконалити всю систему навчання.

Досвід впровадження 100-бальної системи оцінювання досить швидко розповсюджується у світі та на пострадянському просторі. Останнім часом зросло число наукових робіт, які засвідчують надзвичайний інтерес до проблеми теоретичних та методичних засад проведення модульного та підсумкового контролю у вищій школі.

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. Значний внесок у вирішення питань, пов'язаних із впровадженням кредитно-модульної системи навчання, зробили такі українські та зарубіжні педагоги: В. Кремень, М. Степко, І. Мороз, А. Алексюк, І. Бабин, Н. Терещенко. та інші.

Проте на жаль, авторам статті не відомі роботи, присвячені уніфікації та практичним рекомендаціям щодо проведення письмового іспиту, зокрема оцінюванню відповіді як на окремо взяте питання, так і білету в цілому, з дотриманням вимог КМСОНП.

**Формування цілей статті (постановка завдання).** Розробка єдиного стандарту та критеріїв щодо оцінювання письмового та усного екзамену з предметів фізико-математичного та інших циклів, який би з одного боку – увібрав найкращі традиції Радянської вищої школи, визнані в цілому Світі, з іншого – задовольняв вимогам кредитно-модульної системи оцінювання навчального процесу та потребам сучасності.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Як відомо, основна мета іспитів - встановлення дійсного змісту знань студентів за обсягом, якістю і глибиною та вміннями застосовувати їх у практичній діяльності.

Іспит є підсумковим етапом вивчення дисципліни в цілому або її частини та має за мету – перевірку теоретичних знань студентів, виявлення навичок застосування перших при вирішенні практичних завдань, а також навиків самостійної роботи з навчальною і науковою літературою.

Загальновизнаним є те, що саме підготовка до іспиту дає можливість кожному студенту у порівняно короткий проміжок часу осмислити весь пройдений курс в цілому, сконцентрувати увагу на ключових моментах, закріпити у пам'яті основний його зміст.

За вимогами КМСОНП кожна дисципліна, а тому і екзамен (як підсумковий контроль) повинен оцінюватися від **0** до **100** балів.

Усі відповіді письмового екзамену обов'язково повинні бути письмово зафіксовані та оформлені належним чином.

1) Бажано, щоб екзаменаційний білет складався (не менш ніж) з  $m$  питань, де  $m$  – кількість змістових модулів курсу.

2) Доцільно, щоб питання екзаменаційного білету розподілялися на теоретичні та практичні у відношенні 2:1 у випадку якщо у білеті 3 питання, або ж 3:2 у випадку 5 питань у білеті.

3) Якщо всі питання білету є рівноцінними (мають однакову вагу), то очевидно, що:



3.1) за кожне питання студент може отримати максимальну кількість балів, рівну  $k = [100/m]$ , де  $[q]$  – ціла частина числа  $q$ ;

3.2). питання яке оцінюється у  $k$  балів, вважається не зарахованим (0 балів), якщо при відповіді на нього студент набрав менше ніж  $[0,6 \cdot k]$  балів.

4) Якщо ж питання білету не є рівноцінними, а кожне  $j$ -те питання оцінюється (максимум) у  $k_j$  балів, то очевидно, що сума

$\sum_{j=1}^m k_j = k_1 + k_2 + \dots + k_m$  повинна становити 100 балів.

Ключову роль в запропонованому підході відіграє «вага» питання (максимальна кількість балів) білету, яка, зрозуміло, повинна визначатися в залежності від рівня складності самого питання; його приналежності до того чи іншого змістового модуля та ролі останнього в змісті та розумінні курсу в цілому і т.ін.

Проблема визначення ваги питань є доволі серйозною і звичайно потребує уніфікації для споріднених та однойменних дисциплін однакового змістового обсягу. Проте при досягненні зазначеної мети вона є другорядною, а відправним пунктом є припущення про те, що вага кожного питання білету вже встановлена. Тобто, зараз і в подальшому будемо вважати, що  $k_j$  – максимальна кількість балів за  $j$ -те питання білету.

Визначальними в запропонованій методиці є критерії оцінювання питань білету, що задовольняють вимогам КМСОНП.

#### ***Критерії оцінювання теоретичних питань.***

1. Якщо при відповіді на ( $j$ -те) теоретичне питання екзамену студент у повному обсязі, безпомилково викладає програмний матеріал, логічно поєднує теоретичний матеріал з практикою та наводить конкретні приклади (якщо це вимагається у питанні), то за таку відповідь студент може одержати  $l_j$  балів, де  $0,9 \cdot k_j \leq l_j \leq k_j$ .

2. Якщо при відповіді на ( $j$ -те) теоретичне питання білету студент відображає знання основного змісту курсу, але не достатньо розкриває деякі поняття, не наводить конкретних прикладів (якщо це вимагається у питанні), то за таку відповідь студент може одержати  $l_j$  балів, де  $0,75 \cdot k_j \leq l_j < 0,9 \cdot k_j$ .

3. Якщо при відповіді на ( $j$ -те) теоретичне питання екзамену студент припускає помилки, не відображає знання основних понять або не

може поєднати набуті знання з практикою (якщо це вимагається в питанні білету), тобто, програмний матеріал студентом засвоєно частково, то за таку відповідь студент може одержати  $l_j$  балів, де  $0,6 \cdot k_j \leq l_j < 0,75 \cdot k_j$ .

4. Якщо ж при відповіді на ( $j$ -те) теоретичне питання екзамену студент слабо орієнтується у програмному матеріалі, припускає грубі помилки у відповідях, або ж виявив незнання основного змісту програмного матеріалу (зовсім нічого не записав), то за таку відповідь студент не одержує жодного балу.

***Критерії оцінювання завдань практичного характеру (задач).***

1. Якщо при відповіді на ( $j$ -те) питання практичного характеру студент надає правильну відповідь з обґрунтуванням усіх ключових етапів розв'язання задачі **або ж** проявив творчий підхід до розв'язування задачі й одержав правильну відповідь, то за таку відповідь студент може одержати  $l_j$  балів, де  $0,9 \cdot k_j \leq l_j \leq k_j$ .

2. Якщо при відповіді на ( $j$ -те) питання практичного характеру студент наводить логічно вірну послідовність кроків розв'язання (з можливими одною-двома не грубими помилками в обчисленнях), **або** одержав правильну відповідь але неповну, то за таку відповідь студент може одержати  $l_j$  балів, де  $0,75 \cdot k_j \leq l_j < 0,9 \cdot k_j$ .

3. Якщо при відповіді на ( $j$ -те) питання практичного характеру студент випустив **деякі** (несуттєві) етапи у вірній послідовності розв'язання задачі **або** ключові моменти розв'язання не обґрунтовано, **або ж** є помилки, які впливають на подальший хід розв'язання (одержана відповідь не вірна, або не повна), то за таку відповідь студент може одержати  $l_j$  балів, де  $0,6 \cdot k_j \leq l_j < 0,75 \cdot k_j$ .

4. Якщо при відповіді на ( $j$ -те) питання практичного характеру студент випустив **основні** етапи у послідовності розв'язання задачі і одержав неправильну відповідь, **або ж** зовсім не приступив до розв'язання задачі, то за таку відповідь студент не одержує жодного балу.

Сумарна кількість балів, одержаних з кожного питання білету є результуючим балом за семестровий екзамен, тобто, рейтинг  $R$  з дисципліни, з якої складається екзамен, визначається за формулою:

$$R = \sum_{i=1}^m l_j = l_1 + l_2 + \dots + l_m.$$

ПРИКЛАД ОЦІНЮВАННЯ ОКРЕМОГО ПИТАННЯ БІЛЕТУ				Підсумкова оцінка за $j$ -те питання	
$l_j$ – одержана кількість балів за $j$ -те питання	$k_j$ – максимальна кількість балів за $j$ -те питання			Національна	ECTS
	20	30	50		
$0,9 \cdot k_j \leq l_j \leq k_j$	$18 \leq l_j < 20$	$27 \leq l_j < 30$	$45 \leq l_j < 50$	відмінно	A
$0,75 \cdot k_j \leq l_j < 0,9 \cdot k_j$	$15 \leq l_j < 18$	$23 \leq l_j < 27$	$38 \leq l_j < 45$	добре	BC
$0,6 \cdot k_j \leq l_j < 0,75 \cdot k_j$	$12 \leq l_j < 15$	$18 \leq l_j < 23$	$30 \leq l_j < 38$	задовільно	DE
$l_j < 0,6 \cdot k_j$	0, якщо $l_j < 12$	0, якщо $l_j < 18$	0, якщо $l_j < 30$	незадовільно	FX

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Сьогодні прийнято вважати основною формою проведення підсумкового контролю у вигляді *тесту*. Проте не всі необхідні характеристики засвоєння знань можна одержати засобами тестування. Такі показники, як уміння конкретизувати свою відповідь прикладами, знання фактів, уміння логічно і доказово висловити свою думку, діагностувати тестуванням неможливо. Це означає, що тестування повинно обов'язково поєднуватися з іншими формами і методами приймання екзаменів, наприклад, в письмовій формі або ж у формі співбесіди.

На думку авторів запропонований підхід до оцінювання екзаменаційного білету з дотриманням вимог кредитно-модульної системи може бути покладений в основу оцінювання як усного екзамену (співбесіди) так і поширений на дисципліни інших циклів. Більше того, зазначену ідею більш ніж доцільно взяти на озброєння при розробці положення щодо оцінювання знань студентів під час складання семестрових екзаменів або ж підсумковому контролю в іншій формі.

### Література

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2004. – 384с.

2. Мороз І.В. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Монографія. – К.: ТОВ «Освіта України», 2008. – 278 с.

3. Сікорський П.І. Кредитно-модульна технологія навчання: Навчальний посібник. – К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2004. – 127 с.

**Я. Бельмаз**

*– зав. кафедри практики мовлення та інформаційних технологій  
Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов,  
кандидат педагогічних наук, доцент*

**УДК 37.013.74**

### **ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РІВНЯ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД**

*Статтю присвячено проблемі професійного розвитку викладачів вищої школи у Великій Британії. Аналізується дисциплінарний підхід до вдосконалення професійної діяльності викладачів.*

**Ключові слова:** викладач вищої школи, професійний розвиток, дисциплінарний підхід.

**Я. Бельмаз**

*– зав. кафедрою практики речи и информационных технологий  
Горловского государственного педагогического института иностранных  
языков, кандидат педагогических наук, доцент*

### **ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УРОВНЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ДИСЦИПЛИНАРНИЙ ПОДХОД**

*Статья посвящена проблеме профессионального развития преподавателей высшей школы в Великобритании. Анализируется дисциплинарный подход к усовершенствованию профессиональной деятельности преподавателей.*

**Ключевые слова:** преподаватель высшей школы, профессиональное развитие, дисциплинарный подход.

**Y. Belmaz**

*– the head of the chair of English Language Practice and Information Technologies of the Horlivka State Pedagogical Institute of Foreign Languages,  
the candidate of pedagogical sciences, the assistant professor*

### **INCREASE OF PROFESSIONAL LEVEL OF TEACHERS OF HIGHER SCHOOL: DISCIPLINARNIY APPROACH**

*The article is devoted to the problem of the professional development of higher education teacher in Great Britain. The discipline-based approach to the teachers' professional improvement is analysed.*

**Key words:** *higher education teacher, professional development, discipline-based approach.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Професійний розвиток викладачів – це постійний процес, який охоплює різні сфери діяльності спеціаліста. Проблема підготовки молодого викладача вищої школи є і залишається актуальною для більшості країн світу.

**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 Британія накопичила деякий досвід, зокрема Академія вищої освіти (Higher Education Academy) сприяє ефективному професійному становленню і розвитку молодих фахівців.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета даної статті – проаналізувати дисциплінарний підхід до професійного розвитку викладачів вищої школи Великої Британії.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Більшість програм професійного розвитку молодих викладачів є загальними для всіх спеціалістів. Такі програми розраховані на викладачів з зовсім різною спеціалізацією. Проте, як вважає Шен Варейнг (Shan Wareing), відчуття відповідності чи невідповідності певній навчальній дисципліні є дуже важливим, коли мова йдеться про ставлення учасників проекту до програми [3]. У зв'язку з цим Академія вищої освіти Великої Британії пропонує підхід професійного розвитку викладачів вищої школи, що ґрунтується на певній навчальній дисципліні. Серед основних видів діяльності, які запроваджуються для підтримки викладачів ВНЗ є наступні: семінари для молодих фахівців й аспірантів (докторантів) (тих, хто викладає), веб-сторінки для професорсько-викладацького складу, спілки молодих викладачів тощо.

Доктор Хелен Кінг (Helen King) виділяє такі провідні види діяльності з розвитку педагогічного персоналу вищої школи, які базуються на дисциплінарному підході:

- співпраця з професійними дисциплінарними спілками (напр., «Художній дизайн та медіа», «Відпочинок, спорт і туризм», «Соціальна політика та соціальна робота» тощо);
- види діяльності, заплановані відповідно до Структури професійних стандартів;
- стипендії для молодих фахівців для участі у наукових конференціях з проблем певної навчальної дисципліни;
- вивчення практики навчання та викладання в інших ВНЗ;

- ведення щоденника молодого викладача, в якому відбита рефлексія щодо викладацької діяльності;
- співпраця з Центром відмінного викладання та навчання (Centre of Excellence of Teaching and Learning – CETL);
- співпраця з великобританськими і канадськими проектами розвитку молодих викладачів, які спрямовані на гармонійне поєднання викладацької та наукової діяльності;
- веб-сторінки для викладачів певних дисциплін;
- участь у проектах різних вищих навчальних закладів;
- семінари для викладачів певної навчальної дисципліни;
- інтерактивні професійні майстерні;
- акредитований модуль для ступеня магістра;
- інформаційні пакети для молодих фахівців;
- докторські програми, спрямовані на розвиток як специфічних умінь з навчального предмету, так і загальних положень викладання у вищій школі;
- участь у літніх школах для викладачів-предметників, що фінансуються ЄС;
- on-line курси для викладачів вищої школи [1, с.35].

Академія вищої освіти Великої Британії запровадила практику центрів з навчальних предметів, зокрема Центр англійської мови, Центр математики, Центр бізнесу, менеджменту та фінансів, Центр медичних наук.

Програми розвитку персоналу, які зосереджені на особливостях викладання конкретної навчальної дисципліни, спрямовують свою увагу на наступному:

- загальноприйняті методи навчання і викладання певної дисципліни;
- структура інформації, яка надається студентам;
- концепти доказів, аргументів та відповідні презентації навчального матеріалу, включаючи письмовий стиль тощо;
- особливості практичних занять (напр., правила інтерактивних технологій, особливості дослідницької роботи студентів тощо);
- зміст навчального предмету [3, с. 31-32].

Проте у дисциплінарноспрямованих програмах існують моменти, які співпадають у більшості предметів, напр.:

- принципи навчання;
- принципи розробки навчальних програм;
- найбільш розповсюджені методи і форми викладання (лекції, семінари, консультації тощо);
- принципи оцінювання [3, с. 32].

І міждисциплінарні програми професійного розвитку викладачів вищої школи, і ті, що ґрунтуються на конкретній дисципліні, мають свої переваги. Так, міждисциплінарні програми визначаються наступними позитивними моментами:

1) на даному етапі розвитку педагогічної науки існує достатня кількість літератури стосовно навчання, викладання, оцінювання, технологій навчання, вдосконалення навчального процесу, співвідношення викладацької та наукової діяльності у вищій школі. Цей досвід може бути переданий учасникам вищезазначених програм;

2) програми можуть зацікавити достатню кількість людей, щоб бути рентабельними для ВНЗ;

3) керівником програми може бути педагог будь-якої спеціалізації, який є спеціалістом у підготовці викладачів вищої школи;

4) дані програми можуть бути поєднані з іншими аспектами політики ВНЗ, інтегрованими з бібліотекою, консультуванням студентів тощо;

5) програми охоплюють питання, важливі й актуальні у будь-якій галузі;

6) заняття, які проводяться спеціалістами в освіті, мають кращий результат, ніж заняття, проведені експертами у певній галузі, але без достатнього педагогічного досвіду;

7) міждисциплінарні програми можуть спонукати до перегляду основних положень про навчання і викладання у вищій школі та до втілення нових підходів і методів навчання й оцінювання студентів;

8) дані програми можуть зробити внесок у формування університетської культури професорсько-викладацького складу та у втіленні місії вищого навчального закладу;

9) такі програми сприяють об'єднанню всього професорсько-викладацького складу [3, с. 32-33].

Програми підготовки та підвищення кваліфікації викладачів, які зосереджені на конкретній навчальній дисципліні, теж мають свої позитивні ознаки:

1) коли керівник програми є спеціалістом у тій же самій галузі, що і слухачі, то це асоціюється з успішною кар'єрою у певній сфері;

2) мова, метафори, термінологія знайома усім учасникам програми;

3) є можливість обміну досвідом між людьми, які викладають одну і ту ж дисципліну;

4) керівник фокусує увагу на формах, методах і стилях викладання, що притаманні саме конкретній навчальній дисципліні;

5) в ході даних програм можуть розглядатися специфічні питання;

6) увага приділяється вмінням та навичкам, які сприяють досягненням у певній галузі;

7) дані програми допомагають створити академічну спільноту в певній галузі [3, с. 33].

Отже, ми бачимо, що обидва підходи, маючи позитивні риси, сприяють професійному розвитку викладачів вищої школи.

В даній статті хотілося б зосередити увагу на дисциплінарному рівні підтримки професорсько-викладацького складу, а саме, як даний підхід реалізується в межах Академії вищої освіти (Велика Британія). На сьогодні в Академії працюють такі навчальні (дисциплінарні) центри: Центр англійської мови, Статистико-математична спільнота, Психологічна спільнота, Центр вивчення бізнесу, менеджменту, бухгалтерського обліку та фінансів, Медичний центр.

Центр англійської мови розпочав свою діяльність для молодих фахівців у 2001 році. Основні завдання даного Центру наступні:

- доповнення загальної програми для отримання післядипломного сертифікату з вищої освіти (Post-Graduate Certificate in Higher Education – PGCHE) специфічним компонентом з викладання англійської мови;
- обговорення актуальних педагогічних питань та напрямків у викладанні англійської мови у вищій школі;
- надання можливості взаємопідтримки викладачів англійської мови [2, с. 13].

Всі три завдання сприяють об'єднанню всіх тих, хто причетний до викладання англійської мови навколо загальної мети.

Методологія роботи даного центру простирається від моделі конференції до моделі лабораторій та семінарів (коли наголос робиться на опрацюванні педагогічних проблем у малих групах). Як правило, замість серії презентацій (що є типовим для наукових конференцій) учасникам пропонується розробити практичні види діяльності для занять з англійської мови.

Також розповсюдженою формою діяльності Центру є організація лекцій та майстер-класів за участю досвідчених викладачів-практиків та науковців у галузі викладання англійської мови. Це дає можливість гармонійно поєднувати теорію і практику.

Останнім часом увага також фокусується на використанні інноваційних інформаційних технологій (напр., електронні підручники, on-line заняття, on-line оцінювання, пошук інформації в мережі Інтернет тощо).

Як зазначено в аналізі роботи Центру, в останні роки спостерігається зменшення учасників його діяльності. Це пояснюється, по-перше, зменшенням вакансій, які пропонуються викладачам англійської мови і літератури у вищих навчальних закладах. По-друге, молоді фахівці у перші



роки своєї роботи мають виконати певні вимоги, в тому числі і отримати післядипломний сертифікат з вищої освіти. Проте, на жаль, участь у заходах, які організовує Центр, не враховується при видачі вищезазначеного сертифікату. Але не дивлячись на деякі складності, багато керівників факультетів і кафедр заохочують своїх викладачів до діяльності у Центрі англійської мови, що дає свої позитивні результати [2, с. 13].

Восени 2005 року Статистико-математична спільнота Академії вищої освіти запропонувала низку семінарів з метою підтримки аспірантів (докторантів), які викладають математику і статистику у ВНЗ. Згодом масштаб цих семінарів збільшувався і набував значення. У 2008 році 180 докторантів відвідали 11 заходів, організованих Спільнотою.

Семінари спрямовані на вирішення педагогічних та методичних проблем при викладанні дисциплін математичного циклу.

За чотири роки існування даних семінарів, вони набули інтерактивної природи, тобто такі проблеми, як планування та підготовка до занять, презентація навчального матеріалу, організація роботи студентів, їх підтримка, оцінювання тощо обговорюються як на заняттях, так і в інтерактивному режимі (напр., on-line конференції, семінари).

Фундаментальний принцип кожного семінару – це забезпечення викладача-докторанта можливістю знайти власну відповідь на питання, які виникають в процесі педагогічної діяльності. В результаті участі у даних семінарах багато молодих викладачів переглянули свої підходи до планування, організації та проведенні своїх власних занять. Академія отримує чимало заяв від вищих навчальних закладів на організацію подібних семінарів [2, с. 14].

Психологічна спільнота Академії, тісно співпрацюючи зі Спільнотою докторантів, які викладають психологію (Postgraduates who Teach Psychology Network), має на меті професійний розвиток молодих викладачів психології. Діяльність розпочалася у 2004 році з єдиного семінару, а на сьогодні це – загальнонаціональна спільнота, яка проводить 14 семінарів на рік на всій території Великої Британії для 350 докторантів. Це програма молодих фахівців для молодих фахівців. Тематика семінарів є як загальною, так і вузько психологічною (напр., робота з невеликими групами, проблемні студенти, статистика викладання, кількісні методи дослідження, оцінювання студентів, співвідношення дослідницької та викладацької діяльності тощо). Семінари проводяться в різних навчальних закладах з метою забезпечення рівного доступу до їх відвідування, причому їх учасниками можуть бути викладачі будь-якого ВНЗ. В деяких університетах, залежно від інститутської політики, участь у даних

семінарах зараховується при отриманні сертифікату з викладання у вищій школі.

Спільнота також співпрацює з Британським психологічним товариством (British Psychological Society). Якщо раніше Британське психологічне товариство більшою мірою зосереджувало свою діяльність на дослідженнях, то співпрацюючи зі Спільнотою викладачів психології одним з аспектів своєї роботи почало визначати також і викладання психології (напр., конференції завжди мають секції, присвячені викладанню).

У 2008 році Спільнотою викладачів психології було ініційовано дослідження досвіду викладання психології молодими фахівцями на національному рівні. Дане дослідження було проведене, а його результати опубліковані у журналі Психологічної спільноти «Психологія навчання та викладання» (“Psychology Learning and Teaching”).

Також у цьому році було започатковано національну винагороду для молодих викладачів психології.

Отже, за п'ять років діяльності Спільнота викладачів психології досягла певних результатів у підвищенні якості викладання психології у вищій школі [2, с. 14-15].

Академія вищої освіти також підтримує викладачів бізнесу, менеджменту, бухгалтерського обліку, фінансів, а також медичних дисциплін. Більшість з цих викладачів поєднують практику з викладацькою діяльністю, тобто є сумісниками у ВНЗ. Саме підтримка таких фахівців і є основним завданням Центру вивчення бізнесу, менеджменту, бухгалтерського обліку та фінансів і Медичного центру. Було розроблено проект під назвою «Підтримка викладачів-сумісників вищої школи». Цей проект зосереджує увагу на допомозі в методичному плані, організації роботи в аудиторії, безпосередній роботі зі студентами, керівництві науковою роботою студентів тощо [2, с. 16].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, професійний розвиток викладачів вищої школи – це комплексна справа, яка потребує різноманітних підходів. Програми, які пропонуються для молодих педагогів вищих навчальних закладів Великої Британії, можуть бути як міждисциплінарними, так і такими, що ґрунтуються на окремій навчальній дисципліні. Кожна з них має свої позитивні моменти та переваги. Проте, найефективнішим є оптимальне поєднання різних підходів.

### *Література*

1. King H. Discipline-based support / H. King. – Academy exchange. – 2009. – #8 (August). – P. 34-35.

2. Supporting staff at the discipline level. – Academy exchange. – 2009. – #8 (August). – P. 13-16.
3. Wareing S. In my discipline, or interdisciplinary? / S. Wareing. – Academy exchange. – 2009. – #8 (August). – P. 31-33.

**I. Шпак**

- аспірант Харківського національного педагогічного університету імені  
Г. С. Сковороди

**УДК 378.148**

### **ІННОВАЦІЇ, ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЯКІСТЬ ОСВІТИ В ПІДГОТОВЦІ ВИКЛАДАЧІВ-ЕКОНОМІСТІВ**

*У роботі систематизовано різні підходи вчених до визначення понять «педагогічна технологія», «інновації» та «якість освіти». На думку автора за допомогою впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій допоможе підготувати такого викладача, який зможе не тільки майстерно демонструвати набуті знання та вміння, але і дати можливість студенту розкрити, реалізувати свій внутрішній потенціал.*

**Ключові слова:** педагогічна технологія, інновації, якість освіти

**И. Шпак**

- аспірант Харьковского национального педагогического университета  
имени Г. С. Сковороды

### **ИННОВАЦИИ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ- ЭКОНОМИСТОВ**

*В работе систематизированы разные подходы ученых к определению понятий "педагогическая технология", "инновации" и "качество образования". По мнению автора с помощью внедрения в образовательный процесс инновационных педагогических технологий поможет подготовить такого преподавателя, который сможет не только мастерски демонстрировать приобретенные знания и умение, но и дать возможность студенту раскрыть, реализовать свой внутренний потенциал.*

**Ключевые слова:** педагогическая технология, инновации, качество образования

**I. Shpak**

*postgraduate student of the Kharkiv national pedagogical university named  
after G. Skovoroda*

### **INNOVATIONS, PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES and QUALITY of EDUCATION in TEACHERS of ECONOMICS PREPARATION**

*Different approaches of determination "Pedagogical technology",  
"innovations" and "quality of education" are systematized.*

*Keywords: pedagogical technology, innovations, quality of education*

**Постановка проблеми.** Вища школа за умов євро інтеграції повинна підготувати такого викладача, який зможе не тільки майстерно демонструвати набуті знання та вміння, але і дати можливість студенту розкрити, реалізувати свій внутрішній потенціал. Це стає можливим за допомогою розробки й впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій.

**Аналіз останніх досліджень.** Слід зазначити, що тема технологій процесу навчання та педагогічних технологій взагалі, виступала предметом дискусій і суперечок багатьох вчених та педагогів, таких як, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, С. Т. Швацький, Н. І. Попова, І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов, В. М. Сорока-Росинський, А. Г.Рівін та ін. [4,5,11].

**Формулювання цілей статті.** У статті вперше робимо спробу систематизувати визначення понять: інновації, педагогічні технології та якість підготовки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У педагогічних дослідженнях знаходимо різні підходи до визначення поняття «педагогічна технологія». Наведемо визначення педагогічної технології, подані в літературі, різними авторами (табл. 1).

Таблиця 1

**Визначення поняття «педагогічна технологія»**

<b>Автори</b>	<b>Наукове трактування</b>
В. Беспалько	Змістовна техніка реалізації навчального процесу
В. Монахов	Продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для студента та викладача
Б. Лихачов	Організований, цілеспрямований, навмисний педагогічний вплив на навчальний процес
М. Кларін	Системна сукупність і порядок функціонування усіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей
Т. Сакамото	Впровадження в педагогіку системного способу мислення
М. Махмутов	Більш-менш жорстко запрограмований процес взаємодії викладача та студента, що гарантує досягнення поставленої мети
І. Волков	Це опис процесу досягнення планованих результатів навчання
В. Ченцов	Продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної

	діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів та викладачів
Г. Селевко	Сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення планових результатів навчання
І. Мархель	Система засобів навчання і способів їх застосування
І.Прокопенко В. Євдокимов	Система науково обґрунтованих дій і взаємодій елементів навчального процесу, здійснення яких гарантує досягнення поставлених цілей навчання
Ф. Фрадкін	Систематичний, концептуальний, об'єктивований, інваріантний опис діяльності вчителя й учнів, спрямований на досягнення освітньої цілі
В. Серіков	Законовідповідна педагогічна діяльність , що реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і має більш високий ступінь ефективності, надійності й гарантованості результату, ніж традиційне навчання
В. Сластьонін	Впорядкована сукупність дій, операцій і процедур, що інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату
О. Пехота	Спільна галузь педагогічного знання, яка включає в себе дві групи питань, перша з яких пов'язана із застосуванням у навчальному процесі технічних засобів, друга – з його організацією
І. Зязюн	Сфера знання, яка включає методи, засоби і теорію їх використання для досягнення цілей освіти
В. Гузеєв	Сукупність педагогічних теорій, що забезпечують досягнення педагогічних цілей
Ю. Бабанський	цілеспрямована система
С. Гончаренко	Система процедур, яка оновлює професійну діяльність вчителя і гарантує кінцевий запланований результат
ЮНЕСКО	Системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання та засвоєння знань із обліком технічних і людських ресурсів та їхньої взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти
М. Мазур	Науково обґрунтований вибір характеру впливу на особистість, в процесі організованого вчителем спілкування зі студентами, яке створене з метою максимального розвитку особистості як суб'єкта навколишньої дійсності
М. Чошанов	Складена процесуальна частина дидактичної системи
Тлумачний	Сукупність спеціальних наборів, форм, методів, способів,

словник (Вікіпедія)	прийомів навчання і виховних заходів, які системно використовуються в навчальному процесі, на основі декларованих психолого-педагогічних установок
------------------------	--

Наявність різноманітних точок зору на визначення педагогічної технології свідчить про багатогранність даного поняття. Характерною рисою визначення поняття «педагогічна технологія» є те, що майже всі автори вважають, що вона направлена на реалізацію наукових ідей, положень, теорій у практиці. Ряд авторів, один з яких Г. Селевко [12], вважають, що педагогічна технологія займає проміжне положення між наукою та практикою. Вчений стверджує, що вона функціонує і як наука, яка вивчає найбільш раціональні шляхи навчання, і як система способів, принципів і регуляторів, застосовуваних у навчанні, і як реальний процес навчання.

На нашу ж думку, **педагогічна технологія** – це система спільних методологічних дій викладача та студента, направлена на досягнення поставлених освітніх цілей.

Нові технології здатні виникати з необхідності вдосконалення навчального процесу, тому кількість варіантів нових технологій практично невичерпна. Процес навчання, наприклад, визначається як цілеспрямована послідовна зміна навчальних завдань, мети і відповідна зміна всіх елементів навчання [7]. Всі ці елементи можуть вдосконалюватися, в результаті ми одержимо різні технології вчення. Але вони обов'язково повинні розглядатися у системі, у взаємодії та взаємозв'язку.

Метою державної Національної програми "Освіта" ("Україна XXI ст.") є виведення освіти в Україні на рівень розвинутих країн світу, що можливо лише за умов відходу від авторитарної педагогіки і впровадження сучасних педагогічних технологій. Саме цим зумовлена зараз увага педагогів, методистів до інновацій [9].

Нижче пропонуємо розглянути визначення поняття «інновація», подані в літературі різними авторами (табл. 2):

Таблиця 2

#### Визначення поняття «інновація»

Автори	Наукове трактування
Тлумачний словник (Вікіпедія)	Форма керованого розвитку вже існуючих систем.
Б. Санто	це такий суспільний, технічний, економічний процес, що через практичне використання ідей і винаходів приводить до створення кращих за своїми властивостями виробів, технологій
В. Ковальчук	Предмет особливої діяльності людей, що

	організується особливим видом управління – інноваційним менеджментом
В. Буханець	Суспільний техніко-економічний процес, який через практичне використання ідей та винаходів приводить до створення кращих за своїми якість виробів, технологій
Н. Волгін Ю. Одегов О. Волгіна	Результат реалізації завершених наукових досліджень і розробок чи інших науково-технічних досліджень
О. Попова	Цілеспрямована зміна, що вносить у середовище нові стабільні елементи, що викликають перехід системи від одного стану в інший
П. Щедровицький	Особлива організація діяльності і мислення, що охоплює всю сферу освіти і підготовки кадрів
П. Третякова	Зміст і організація нового
І. Котлярова	Явище в сфері освіти, що об'єктивно виникає або проектується й характеризується створенням, освоєнням, апробацією, впровадженням освітньої новації, що сприяє підвищенню якості освіти в широкому змісті; що виявляється в появі принципових змін у змісті освіти, у протіканні освітніх процесів, у освітніх відносинах, у властивостях суб'єктів інновації, в освітніх засобах або освітньому просторі
А. Пригожин	Цілеспрямована зміна, що вносить у визначену соціальну одиницю – організацію, поселення, суспільство, групу – нові, відносно стабільні елементи
В. Сластьонін Л. Подимова	комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень
І. Підласий	це ідеї, і процеси, і засоби, і результати, взяті в якості якісного вдосконалення педагогічної системи

Отже, інноваційні технології - це цілеспрямований системний набір прийомів, засобів організації навчальної діяльності, що охоплює весь процес навчання від визначення мети до одержання результатів. На думку І. Підласого система ґрунтується на внутрішніх умовах навчання. Тому "педагогічні технології" пов'язані з ідеями і досвідом психології, соціології, системного аналізу тощо [9].

У числі визначальних факторів, від яких залежать перспективи розвитку української системи освіти, на перший план все більше висувається проблема якості підготовки фахівців. Вона нерозривно пов'язана з роботою в умовах всезростаючої конкуренції. Нині формуються певні реальні процеси, спрямовані на підвищення якості підготовки фахівців. Та, власне, і самі науково-педагогічні працівники набули знань, умінь і навичок роботи в неординарних ситуаціях, що швидко змінюються [1].

Розглянемо нижче перелік визначень поняття «якість освіти», знайдені нами в інших джерелах (табл. 3).

Таблиця 3.

### Визначення поняття «якість освіти»

Автори	Наукове трактування
І. Прокопенко В. Євдокимов	всезагальна інтегральна характеристика результатів освітньої діяльності, яка включає в себе економічні, соціальні, пізнавальні і культурні аспекти освіти
А. Кац	сукупність властивостей освіти, що обумовлюють його здатність задовольняти певні потреби громадянина, суспільства, держави відповідно до призначення освіти
В. Малькова	це система соціально обумовлених відносин до світу, які повинен мати учень.
С. Іл'єнкова	затребуваність отриманих знань у конкретних умовах їх застосування для досягнення конкретної мети й підвищення якості життя. Якість знань визначається їхньою фундаментальністю, глибиною й затребуваністю в роботі після закінчення навчання.
Д. Матрос, Д. Полєв, Н. Мельникова	Співвідношення мети та результату, міра досягнення мети
М. Поташник	Якість освітнього процесу, що виражається у його результатах

Аналіз наукової літератури [8,10,11] показав, що автори у визначенні якості освіти виділяють спільну рису . Усі вони роблять акцент на тому, що якість освіти – це результат певної діяльності. Отже, на нашу думку,



*якість освіти* – це сукупність результатів, досягнутих студентами в процесі здобуття ними нових знань, умінь і навичок.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** На нашу думку, необхідно піднімати якість підготовки викладачів економічних дисциплін за допомогою саме інноваційних технологій. В першу чергу це необхідно для підвищення конкурентоспроможності випускників.

Результати роботи можуть бути використані в роботі викладачами та студентами вищих навчальних закладів для досягнення поставлених освітніх цілей.

### *Література*

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогіка: Учебн. пособие для инженерно-педагогических и индустриально-педагогических техникумов. – Екатеринбург: «Деловая книга», 1996. – 120с.
2. Беспалько В. П. Персонафицированное образование // Педагогика. – 1989. – 191 с.
3. Гузеев В. Основа автор ской технологи // Нар. образование. – 1998. – № 9. – с. 33 – 40.
4. Гуревич Р., Кадемія М. Впровадження нових інформаційних технологій у навчально-виховний процес // Воспитание школьников. – 1999. – № 1.
5. Деякі аспекти використання нових інформаційних технологій у навчанні // Матеріали всеросійської конференції «Наука й освіта». Москва, 2002. – С.34-38.
6. Зязюн І. Технологізація освіти як історична неперервність // Неперервна педагогічна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – с.139-140
7. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / Лозова В. І., Троцько А. В. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків: «ОВС», 2002. – с. 209.
8. Матрос Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. Издание 2-е исправленное и дополненное/ Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н.Н. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.
9. Підласий І. Педагогічні інновації: Освіта ХХІ століття // Рідна школа. – 1999. - № 2. – С.4
10. Поташник М. М. Качество образования: проблемы и технологии управления (В вопросах и ответах). – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 352с.
11. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічні технології: Навч. посібник. 2-е вид.. – Харків: Колегіум, 2006. – 224 с.
12. Селевко Г. К. Современные образовательные технологи. – М.:Нар. Образование, 1998. – 256с.

*І. Деркач*

– студентка Української інженерно-педагогічної академії

УДК 378.681.3.013(045)

### **ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «ВИРОБНИЧЕ НАВЧАННЯ»**

*В статті розглянуто відмінність електронного підручника з дисципліни «Виробниче навчання» від інших схожих видань, від розробленого та впровадженого в навчальний процес електронного підручника з дисципліни «Технологія виробництва продукції громадського харчування», необхідність та корисність застосування комп'ютерного підручника, структуру підручника з дисципліни «Виробниче навчання».*

**Ключові слова:** навчальне електронне видання, електронний (комп'ютерний) підручник, дистанційне навчання, диференціальне навчання, дисципліни харчового профілю, інтелектуальна гра.

*І. Деркач*

– студентка Украинской инженерно-педагогической академии

### **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ»**

*В статье рассмотрено отличие электронного учебника по дисциплине «Производственное обучение» от других похожих изданий, от разработанного и внедренного в учебный процесс электронного учебника по дисциплине «Технология производства продукции общественного питания», необходимость и полезность применения компьютерного учебника, структуру учебника по дисциплине «Производственное обучение».*

**Ключевые слова:** учебное электронное издание, электронный (компьютерный) учебник, дистанционное обучение, дифференциальное обучение, дисциплины пищевого профиля, интеллектуальная игра.

*I. Dercach*

– student of Ukrainian engineer-pedagogical academies

### **THE EFFECTIVENESS OF USING THE ELECTRONIC TEXT-BOOK WHILE STUDYING THE SUBJECT “PROFESSIONAL TRAINING”**

*In the article there are analyzed the difference of the electronic editions on the subject “Professional Training” from the alike editions, from the developed and used in the teaching process electronic text-book on “Technology of Restaurant Food Production”, the necessity and the usefulness of using the computer text-book, the structure of the text-book on the subject “Professional Training”.*

**Key words:** *teaching electronic edition, electronic (computer) text-book, distance teaching process, differential teaching process, disciplines on food production, intellectual game.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим та практичним завданням:** Сучасна освіта не зупиняється у своєму розвитку. Сучасний викладач має розвиватися разом з розвитком освіти та науковим прогресом. Електронні підручники набувають неабиякого поширення серед учнів та викладачів, особливо в умовах тотальної нестачі навчальної літератури. Але якість та ефективність існуючих електронних видань не завжди є відповідною навчальному процесу. Тому виникає необхідність вдосконалення існуючих та створення нових електронних підручників із застосуванням нових технологій та методів навчання.

**Аналіз основних досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття:** Проблемі вдосконалення існуючих і створення нових електронних підручників та пристосування викладачів і студентів до нової системи викладання приділяли увагу такі сучасні методисти, як Н.Брусенцов, Г.Євгенєв, Б.Кривицький, Е.Моргунов, Н.Голівер, В.Чупрасова, М.Кларин та ін.

**Формування цілей статті (постановка завдання):** Дана стаття розкриває методику створення комп'ютерного підручника з дисципліни «Виробниче навчання» та його ефективність, застосування якого може сприяти розв'язанню зазначеної вище проблеми.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів:** Створення будь-якого електронного підручника треба розпочинати з аналізу основних понять та вимог до нього.

**Навчальне електронне видання** повинно містити систематизований матеріал по відповідній науково-практичній області знань, забезпечувати творче та активне оволодіння студентами знань, умінь та навичок в цій області. Навчальне електронне видання повинно відрізнятися високим рівнем виконання та художнього оформлення, повнотою інформації, якістю методичного обладнання, якістю технічного виконання, наочністю, логічністю та послідовним викладенням [2].

**Електронний(комп'ютерний) підручник** — основне навчальне видання, що створене на високому науковому та методичному рівні, повністю відповідає Державному освітньому стандарту спеціальностей та напрямів, який визначається дидактичними одиницями стандарту та програмою [2].

Електронний підручник повинен максимально полегшити розуміння та запам'ятовування (причому активне, а не пасивне) найбільш суттєвих понять, тверджень та прикладів, застосовуючи в процесі навчання інші, аніж звичайний підручник, можливості людського мозку, а саме, слухову та емоційну пам'ять, а також використовуючи комп'ютерні пояснення [3].

**Електронний підручник необхідний** для самостійної роботи студентів при очному і, особливо, дистанційному навчанні тому, що він :

- полегшує розуміння матеріалу, що вивчається за рахунок інших, ніж в друкованій навчальній літературі, способів подання матеріалу: індуктивний підхід, дія на слухову та емоційну пам'ять і т. ін.;
- допускає адаптацію у відповідності до потреб студентів, рівнем їх підготовки, інтелектуальними можливостями та амбіціями;
- надає широкі можливості для самоперевірки на всіх етапах роботи;
- надає можливість гарно та охайно оформити роботу й здати її викладачу у вигляді електронного файлу або роздруківки;
- Підручник необхідний студенту, оскільки без нього він не може отримати міцні та всебічні знання та уміння з даної дисципліни.

**Електронний підручник корисний** на лабораторно-практичних заняттях у спеціалізованих аудиторіях тому, що він:

- дозволяє використовувати комп'ютерну підтримку для вирішення великої кількості задач, звільняє час для аналізу отриманих результатів та їх обґрунтування;
- дозволяє викладачу проводити заняття у формі самостійної роботи за комп'ютером, залишаючи за собою роль керівника та консультанта;
- дозволяє викладачу за допомогою комп'ютера швидко та ефективно контролювати знання студентів, задавати зміст і рівень складності контролю.

У 2007 р. нами був розроблений електронний підручник з дисципліни «Технологія виробництва продукції громадського харчування», методичні рекомендації до його використання у процесі навчання дисциплінам харчового профілю, теоретично обґрунтували та експериментально перевірили педагогічні умови ефективного використання електронного підручника у процесі навчання дисциплінам харчового профілю майбутніх інженерів-педагогів.

Результати дослідження були наступні: в експериментальній групі на відміну від контрольної значення досліджуваних показників суттєво зросли, зокрема в експериментальній групі зріс інтерес до занять, підвищилось усвідомлення студентами важливості знання дисципліни ТВПГХ для успішного оволодіння майбутньою професією, навчальна

діяльність набула для студентів особистісного сенсу оскільки в ній проглядаються контури майбутньої професії, засвоювалися знання і уміння важливі для ефективного виконання практичної діяльності. Важливим об'єктивним показником, який враховувався нами під час дослідження ефективності застосування електронного підручника виступала успішність засвоєння студентів знань, умінь і навичок з дисципліни ТВПГХ. Проведений педагогічний експеримент підтвердив дидактичну ефективність застосування електронного підручника, а також обґрунтованість педагогічних умов їх застосування в процесі вивчення дисциплін харчового профілю.

Зважаючи на отримані показники ми вирішили розробити вдосконалений електронний підручник, але вже з іншої дисципліни «Виробниче навчання»(рис.1,а).

Першим кроком було створення електронної інтелектуальної гри «Кулінар» з дисципліни «Виробниче навчання». Метою дослідження було створити електронну інтелектуальну гру з дисципліни «Виробниче навчання», методичні рекомендації до її використання у процесі навчання, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови ефективного використання електронної гри у процесі навчання дисциплінам харчового профілю майбутніх інженерів-педагогів.

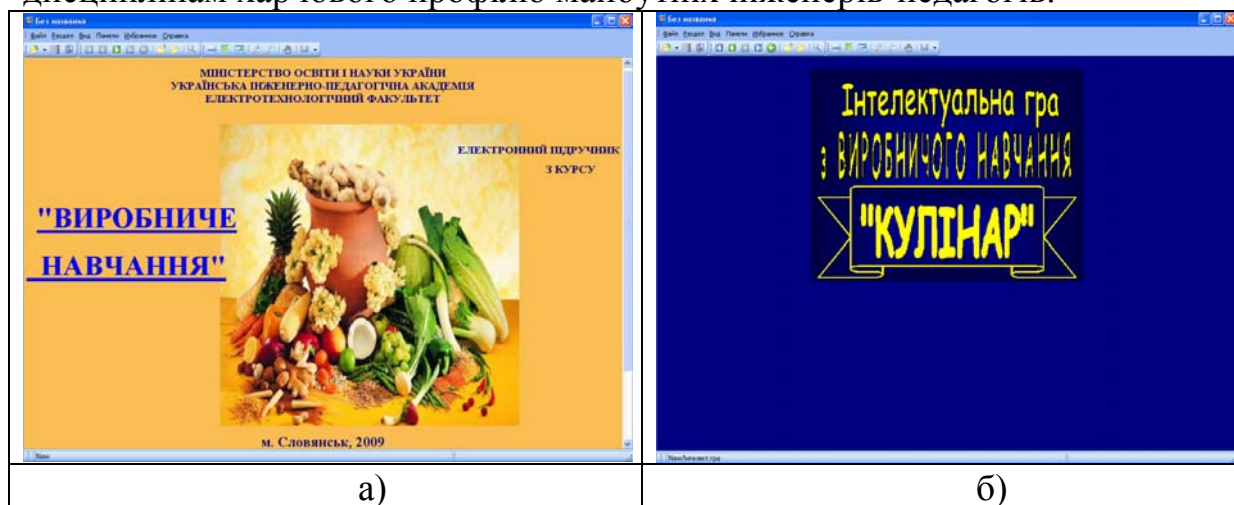


Рис. 1. Фрагменти електронного підручника з дисципліни «Виробниче навчання»

В результаті досліджень було виявлено: в експериментальній групі зріс інтерес до занять, підвищилось усвідомлення студентами важливості знання дисципліни «Виробниче навчання» для успішного оволодіння майбутньою професією, краще засвоювалися знання і уміння важливі для ефективного виконання практичної діяльності, студентами було відмічено, що матеріал запам'ятовується краще, викладачі помітили різке збільшення рівня інтелектуально-творчих здібностей студентів. Проведений педагогічний експеримент підтвердив дидактичну ефективність

застосування електронної гри «Кулінар», а також обґрунтованість педагогічних умов їх застосування в процесі вивчення дисциплін харчового профілю.

Наступний крок удосконалення – створення творчих завдань та завдань до самостійної роботи в електронному підручнику. Творчі завдання розвивають творче та логічне мислення, спонукають до поглибленого вивчення предмету, проявляють зв'язок між теоретичними та практичними знаннями. Самостійна робота студентів обов'язкова в умовах сучасної освіти. Наявність завдань до самостійної роботи полегшує вивчення матеріалу, що відведений на самостійне вивчення студентами.

Створення тестів до кожної теми модуля, а також до всього матеріалу, що був вивчений за семестр є відмінністю від електронного підручника з ТВПГХ. Розроблені тести надають можливість студентам самостійно перевірити власні знання, адже вкінці тестування на екран виводиться вікно, в якому зображено скільки помилок допустив студент та який відсоток правильних відповідей. Також при невірній відповіді з'являється відповідний напис, за допомогою чого студент може прослідкувати де саме була зроблена помилка.

В підручнику до кожної теми вставлені відео-фрагменти виконання багатьох технологічних операцій. Це дозволяє не тільки вивчити теоретичний матеріал, а й закріпити його. Відео-фрагменти відзняті в харчовій лабораторії нашої академії.

Структура створеного електронного підручника з Виробничого навчання: зміст; вступ; матеріал з дисципліни «Виробниче навчання», розподілений на теми та підтеми для швидкого доступу до будь-якої структурної одиниці дисципліни; завдання до самостійної роботи; творчі завдання; запитання для самоперевірки; тестування до тем; відео-фрагменти технологічних операцій; інтелектуальна гра «Кулінар» (активується подвійним щигликом (рис.1,б); предметний покажчик (гіпертекстовий).

Комп'ютерний підручник має буквально усі переваги традиційних засобів навчання. Крім того, комп'ютерні підручники принципово дозволяють реалізувати принцип індивідуального підходу до кожного студента, принцип диференціального навчання та гнучке подання матеріалу. У навчальному процесі комп'ютерний підручник грає важливу роль, так як допомагає вирішити методичні, психологічні та навчальні задачі.

Важливо те, що для створення даного підручника особливих знань програмування не потрібно. Викладач може самостійно створювати даний підручник, доповнювати структуру, зміст матеріалу, замінювати або вставляти нові елементи, коректуючи під програму вивчення дисципліни.

Комп'ютерний підручник забезпечує можливість для розвитку наглядно-образного мислення, моторних і вербально-комунікативних навичок, цілеспрямованості та соціалізації [4].

Застосування комп'ютерного підручника в навчанні створює передумови для зміни навчального процесу, вносячи варіативність, різновиди інформації, доступ до неї і студентів, і викладача; використання комп'ютерного підручника посилює обернений зв'язок від результату діяльності студентів, що змінює передуючу функцію педагога – він виступає як організатор самостійної навчальної діяльності. Використання комп'ютерного підручника в навчанні забезпечує розвиток таких якостей студентів, як пізнавальна самостійність, активність, підвищує компетентність студента як людини, що навчається.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку:** Таким чином, комп'ютерний підручник є важливим засобом підвищення ефективності навчання та активізації пізнавальної діяльності студентів. Впровадження комп'ютерного підручника в навчальний процес дозволяє готувати студентів до поповнення знань, ефективно впливає на підвищення якості знань та мотивації навчання; дозволяє підвищити рівень засвоєння знань студентами, тому що містить відео-фрагменти виконання технологічних операцій; дозволяє підготуватися до лабораторно-практичних робіт, тобто отримані теоретичні знання застосувати на практиці.

### *Література*

1. Гречихин А.А., Древис Ю.Г. Вузовская учебная книга: Типология, стандартизация, компьютеризация. – М.: Логос, 2000. – 320 с.
2. Кривицкий Б.Х., Компьютерные системы обучения. Вопросы дидактического программирования. // № 1 (15) Под ред. Кривицкого Б.Х. Изд. ГПНТБ, «Знание», 1993. – С.35
3. Евгеньев Г., Савинов А., Савинов К. Гиперзнания – новая информационная технология в инженерном образовании // «Компьютер пресс», № 3, 1998 г. - С. 277.
4. Голівер Н.О. Комп'ютеризація процесу навчання // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. пр. – Харків: ХДПУ, 2001. – Вип. 16. – С. 78-82.
5. Голівер Н.О. Діяльність педагога в умовах комп'ютеризації навчання // Творча особистість учителя: Проблеми теорії і практики. – Вип. 8. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. – С. 141-146.

**ЗАГАЛЬНА ШКОЛА*****Н. Чайченко***

*– доктор пед. наук, проф., зав. кафедри теорії та методики вищої професійної освіти Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*

**УДК 371.322.9:371.314.6****РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ  
ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті розкриваються можливості проектної діяльності як способу виявлення активності учнів, їх самостійності та творчості. Проект розглядається як дидактичний засіб розвитку особистості учня. Визначені основні ознаки проектної діяльності як прояву творчої активності та етапи роботи над проектом.*

*Ключові слова: проект, проектна діяльність, творча діяльність, етапи роботи над проектом.*

***Н. Чайченко***

*– доктор пед. наук, проф., зав. кафедрой теории и методики высшего профессионального образования Сумского областного института последипломного педагогического образования*

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ В  
ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В статье раскрываются возможности проектной деятельности как способа проявления активности учащихся, их самостоятельности и творчества. Проект рассматривается как дидактическое средство развития личности учащегося. Определены основные признаки проектной деятельности как проявления творческой активности, этапы работы над проектом.*

*Ключевые слова: проект, проектная деятельность, творческая деятельность, этапы работы над проектом.*

***N. Chaichenko***

*doctor of ped. sciences, prof., manager by the department of theory and method of higher professional education of Sumy Regional Institute of Post-diploma Pedagogical Education*

**DEVELOPMENT of CREATIVE ACTIVITY STUDENT in the PROCES  
of PROJECT ACTIVITY**

*In the article possibilities of project activity open up as a method of display of pupil activity, their independence and creation. A project is a didactic method of development of pupils' personalities.*



**Keywords:** *project, project activity, creative activity, work stages of project.*

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство перебуває у процесі кардинальних змін усіх сферах економічного, державного, суспільного життя, що відзначається на формуванні парадигми системи освіти. У зв'язку з цим метою шкільної освіти стає забезпечення успішної адаптації підлітків в процесі навчання, реалізація школярами власних здібностей, можливостей, інтересів. Це передбачає такі зміни у організації навчального процесу, які б сприяли розвитку активної творчої особистості, здатної приймати нестандартні, творчі, інколи життєво важливі рішення.

Головний стратегічний напрям розвитку системи освіти у світовій педагогіці, зазначає Є. Полат [1], – це розвиваюче навчання – таке навчання у якому розвиток людини є прямою і головною метою. Основні особливості розвиваючого навчання полягають у:

- перетворенні учнів на суб'єктів пізнавальної діяльності;
- розвитку школярів у процесі мислення, а не за рахунок роботи пам'яті;
- засвоєнні пізнавальної діяльності у єдності емпіричного та теоретичного пізнання;
- побудові процесу навчання на пріоритеті дедукції у пізнанні;
- активній навчально-пізнавальній діяльності у ході виконання навчальних завдань;
- формуванні критичного та творчого мислення як провідних напрямів інтелектуального розвитку людини.

**Метою статті** є розкриття можливостей організації навчально-пізнавального процесу на основі проектної діяльності учнів як засобу розвитку їх творчої активності.

**Виклад основного матеріалу.** Важливо відзначити, що суб'єктивна позиція учня формується в умовах активних форм і методів навчання, які орієнтовані на індивідуалізований характер пізнання, засновані на уважному ставленні до інтересів і потреб школяра.

Реалії сьогодення відзначаються інтенсивним зростанням обсягу інформації, яку учням потрібно засвоїти, щоб не «загубитися» у стрімких умовах сучасного життя. Тому важливе формування не лише навичок засвоєння інформації (у широкому значенні сукупності знань, умінь та навичок), а і навичок знаходити та відбирати потрібний матеріал, усвідомлювати де, яким чином він може застосовується на практиці. З іншого боку, для успішного оволодіння знаннями, досвідом, інформацією слід перевести школярів у активний пізнавальний стан, коли знання стають для них внутрішньо потрібними, необхідними для задоволення особистих намірів, що відбувається при вмотивованому пізнанні.

Розвиток зазначених якостей здійснюється у процесі особистісно зорієнтованого навчання, яке вдало реалізується у роботі учнів над проектами.

Загальнонаукове поняття «проекту» визначається як: розроблений план споруди, якого-небудь механізму, приладу; попередній текст документа; план, задум [2]. Сутність цієї дефініції у освіті розуміється як навчальний проект, що здійснюється із навчально-пізнавальною, розвиваючою, виховною метою і відповідає закономірностям і принципам навчального процесу, набуваючи вигляду проектної діяльності.

О. Ястребцева [5] навчальний проект розглядає як навчально-пізнавальну, творчу, ігрову діяльність учнів, що визначена метою, узгодженими методами, способами діяльності, спрямовані на досягнення результату. Н. Пахомова [3] зазначає, що проект для учнів – це можливість самостійно виконувати те, що цікавить, максимально використовувати свої можливості, проявляти себе, випробовувати свої сили, застосовувати свої знання.

У зазначених підходах ми можемо чітко відзначити творчий, активний характер діяльності учнів. Проблема розвитку творчої активності учнів не нова. Важливі аспекти цього питання представлені у роботах І. Зимньої, В. Лозової, О. Савченко, І. Якиманської. Аналіз науково-методичної літератури показав, що можливості проектної діяльності у розвитку творчої активності школярів розкриті не у повній мірі.

У педагогіці творча активність розглядається як вищий рівень пізнавальної активності, що характеризується прагненням особистості до подолання звичних підходів, способів дій для створення чогось нового. Проектна діяльність, відрізняючись прагматичною спрямованістю, орієнтована на створення нового продукту як результату діяльності. Новизна продукту проекту має суб'єктивний характер, виражаючи особистісні здобутки учня. Як відмічав О. Савенков [4], – з педагогічної точки зору немає значення, містить навчальний проект якусь принципово нову інформацію, чи юний дослідник відкриває вже давно відоме науці. Бо і учений, роблячи відкриття, і дитина, вперше відкриваючи для себе те, що вже багато разів винаходили до неї, задіюють однакові механізми творчого мислення. Але якщо у першому випадку найголовнішим є новизна знання, то у другому найцінніше – досвід творчої, пошукової діяльності. Саме цей досвід творчого, дослідницького, пошукового, аналітичного мислення є основним педагогічним результатом проектної діяльності, найважливішим надбанням проектантів.

Таким чином, проектна діяльність створює умови для прояву особистості учня в самостійному управлінні своєю навчально-пізнавальною діяльністю.

Розвиток пізнавальної активності учнів, формування їх творчих здібностей залежить від змісту проектної діяльності. Забезпечення можливості побудови роботи над проектом за логікою діяльності, що має особистісний зміст для учня, сприяє підвищенню їх творчої активності. У проектній діяльності творчість носить суб'єктивний характер. Учні працюючи над проектами знаходять рішення побутових, соціальних, екологічних проблем, навчальних проблемних ситуацій, шукають відповіді на питання, що їх цікавлять, наприклад, «Чому лід посипають кухонною сіллю?», «Чому алюмінієвий посуд практично вийшов з ужитку?» і т. і.

У педагогічній літературі творчість чи творча діяльність визначається як діяльність, яка дає нові, вперше створювані оригінальні продукти, що мають суспільне значення, тобто діяльність повинна мати корисний, доцільний характер. В основі творчості у проектній діяльності лежить уміння учнів створювати з елементів, комбінувати, перетворювати старе на нові поєднання. Комбінаторна діяльність, задіюючи процеси уявлення, заснована на минулому досвіді школярів, його реорганізації і формуванні нових комбінацій – знань, умінь, навичок. Така активність, на перший погляд, відзначається реконструктивним рівнем пізнавальної діяльності. Зауважимо, що робота над проектом вимагає цілого арсеналу методів і прийомів пізнавальної діяльності, способів дій, які здійснюються на різних рівнях: репродуктивному (проект орієнтований на отримання продукту, за зразком), реконструктивному, творчому.

Ми можемо визначити основні етапи проектної діяльності:

- пошук, виявлення проблеми проекту;
- вивчення проблемної ситуації, визначення необхідного інформаційного ресурсу;
- складання плану подальшої діяльності, розподіл обов'язків серед проектантів;
- засвоєння потрібної інформації, способів дій, визначення оптимального шляху розв'язання проблеми;
- втілення запланованих дій у практику, отримання результату діяльності;
- представлення результатів діяльності широкій аудиторії – презентація проекту;
- оцінка та аналіз проектної діяльності.

Таким чином, творчість у проектній діяльності передбачає пошук: пошук потрібної інформації, пошук способів вирішення проблеми проекту, пошук оптимального, раціонального з них, пошук способів втілення прийнятих рішень, пошук способів оформлення і представлення результатів діяльності. На усіх цих етапах учні включені у активний процес, вони діють, знаходяться у центрі теми проекту, розмірковують,

вивчають, випробовують, досліджують, і навіть працюючи на рівні відтворення, школярі роблять нові для себе відкриття, перевіряють практичне застосування знань, створюючи (до речі, спільнокореневе слово з «творчість», як і «творити», «витвір») суб'єктивно значущі продукти проектної діяльності. Отже, прагматичний характер проекту, закладений ще у далекому ХІХ ст. Дж. Дьюї, В. Кілпатриком, по-суті передбачає творчу діяльність.

Наведемо приклад проекту «Подолання йододефіциту», який виконали учні одного із загальноосвітніх навчальних закладів Сумщини, охарактеризувавши основні кроки проектної діяльності.

1. *Зіткнення із проблемною ситуацією*: школярі із засобів масової інформації дізналися про йододефіцит серед жителів Сумщини.

2. *Аналіз інформації*. Діти знали про Йод як хімічний елемент і просту речовину та про щитовидну залозу, функціонування якої залежить від надходження йоду в організм людини. Проте, діти не мали відомостей про необхідну добову кількість йоду, про механізми роботи щитовидної залози, про наслідки недостатчі чи надлишку йоду як мінеральної речовини.

3. *Планування роботи, розподіл обов'язків*. Для різнобічного вивчення ситуації учні розділилися на групи: біологи (вивчали будову та функціонування щитовидної залози, механізми надходження йоду в організм); медики (дізналися про вплив йоду на здоров'я людини, його необхідну кількість для різних груп населення); технологи харчування (вивчили раціон однолітків, визначили, які продукти слід багаті на йод слід додати до раціону); хіміки (експериментально довели наявність йоду в окремих продуктах харчування).

4. *Вибір способу вирішення проблеми та його реалізація*. Школярі об'єднали результати роботи груп і розробили шляхи донесення отриманих відомостей до загалу: влаштувати загальні збори учнів основної школи та старшокласників, де представити свій проект, запросити науковців-медиків для докладнішого роз'яснення проблеми йододефіциту; провести зустрічі із молодшими школярами; 3 – випустити і роздати інформаційні буклети; у холі школи розмістити плакат із зображенням йодовмісних продуктів харчування та поясненням необхідності їх споживання.

Отже, учні, із власної ініціативи включаючись у активну діяльність, відчуючи її значення для задоволення власного інтересу і для оточуючих, формують навички самостійного, доцільного, практично зорієнтованого пізнання, стають упевненішими, усвідомлюючи свою успішність, розкриваються у навчально-пізнавальному процесі.

Аналіз науково-методичної літератури дозволив нам визначити ряд ознак, що притаманні проектній діяльності як прояву творчої активності:

- наявність протиріччя, проблемної ситуації чи задачі;

- соціально і особистісна значущість діяльності;
- прогресивність результатів – тобто соціальна чи особистісна доцільність продуктів проектної діяльності;
- наявність об'єктивних передумов роботи над проектом (суспільна користь);
- наявність суб'єктивних передумов проектної діяльності (особисті причини, мотиви, бажання);
- самостійний характер діяльності.

У педагогічній науці ведуться спори проте, який аспект проектної діяльності найповніше виражає творчість школярів. З одного боку, важливе значення у проектній діяльності має результат, бо робота над проектом носить практичний характер і спрямована на отримання конкретного результату – продукту діяльності. З іншого боку, важливим є сам процес роботи над проектом, бо саме у процесі розкриваються знання, виявляються практичні уміння та навички, і недоречно судити про творчість лише за кінцевим результатом. Урівноважити обидві думки можливо, проводячи комплексний моніторинг проектної діяльності, з тією метою, щоб педагог володів цілісною картиною ходу роботи школярів над проектом: від вибору теми і до представлення продукту діяльності та його характеристик.

Таким чином ми можемо зробити **висновок**, що організація проектної діяльності учнів надає широкі можливості у формуванні самостійності школярів, розвитку усіх сфер їх особистості, забезпечує активність учнів у освітньому процесі, у прокладанні індивідуального шляху пізнання світу. Рушійною силою проектної діяльності є виявлення внутрішніх мотивів, що стимулюють особистість до самостійної творчої діяльності, до прояву власної унікальності, до участі у процесі творчого пошуку нестандартних рішень.

### *Література*

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: уч. пос. / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петрова / под ред. Е. С. Полат. – М. : «Академия», 2001. – 272 с.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Изд. иностр. и нац. словарей, 1988. – 748 с.
3. Пахомова Н. Ю. Учебный проект: его возможности / Н. Ю. Пахомова // Учитель. – 2000. – № 4. – С. 52 – 55.
4. Савенков А. И. Творческий проект, или как провести самостоятельное исследование / А. И. Савенков // Школьные технологи. – 1998. – № 4. – С. 144 – 148.
5. Ястребцева Е. Н. Пять вечеров. Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. / Е. Н. Ястребцева. – М. : «ЮНИПРЕСС», 1998. – 216 с.

**I. Упатова**

– кандидат педагогічних наук, викладач кафедри природничих дисциплін  
Харківського гуманітарно-педагогічного інституту

УДК 371

**НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ЯК СПОСІБ  
ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ**

*Основну увагу при викладанні будь-якого предмета в школах слід приділяти тому, щоб вивчення учнями тієї чи іншої дисципліни перетворити на процес дослідження, що сприяє творчій самореалізації, залученню до дослідницької діяльності.*

*Зміст дослідної роботи - це вивчення універсальних способів здобування знань і вироблення універсальних умінь – логічних, інформаційних, комунікативних, організаційних.*

**Ключові слова:** диференціація, самостійна робота, навчально-дослідницька діяльність.

**И. Упатова**

– кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры естественных дисциплин Харьковского гуманитарно-педагогического института

**УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ  
КАК СПОСОБ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ  
РАБОТЫ**

*Основное внимание при изучении любого предмета в школах следует уделять тому, чтобы познание учащимися основ любой науки превратить в процесс исследования, который способствует творческой самореализации, приобщению к исследовательской деятельности.*

*Содержание исследовательской работы – это изучение универсальных способов получения знаний, формирования универсальных умений – логических, информационных, коммуникативных, организационных.*

**Ключевые слова:** дифференциация, самостоятельная работа, учебно-исследовательская деятельность.

**I. Upatova**

– the candidate of pedagogical science, teacher of department of natural disciplines of Kharkiv humanitarian pedagogical institute

**EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC ACTIVITY OF STUDENTS  
AS THE METHOD OF EXTRACURRICULAR INDEPENDENT WORK**

*The main attention in studying any subject at school should be paid to turning of studying the basics of any subject into. The research process which fosters creative realization and adjusting to research activity.*

*The content of the research work is studying universal methods of obtaining knowledge, development of universal skills – logical, informational, communicative organization.*

**Key words:** *differentiation, scientific activity, extracurricular independent work.*

**Постановка проблеми.** Суперечність, що виникає між потребою суспільства в розвитку індивідуальності школяра і відсутністю умов для цього, обумовлюється необхідністю впровадження в процес навчання дослідницького підходу. Розв'язанню питання може сприяти дидактично цілеспрямована така організація навчання, як дослідження, що дає можливість здійснювати індивідуальний підхід до учнів у навчанні, забезпечуючи самостійну роботу школярів із урахуванням їхніх навчальних можливостей.

Мета запровадження дослідницької технології в навчанні – це набуття учнями досвіду дослідної роботи в пізнавальній діяльності; об'єднання розвитку їхніх інтелектуальних здібностей, дослідницьких умінь і творчого потенціалу й на цій основі формування активної, компетентної, творчої особистості.

Для досягнення мети дослідницького навчання у студентів необхідно сформувати стійкий інтерес до пізнавальної діяльності, забезпечити високий рівень їхніх дослідницьких умінь і навичок, знання дослідницьких процедур і методик, розуміння ціннісної ролі досліджень в удосконаленні знань.

Актуальність посилення дослідницького компонента під час навчання пов'язана з тим, що нині роль знань підвищується, людство йде вперед і значення наукового мислення суттєво посилюється.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема навчально-дослідницької діяльності учнів є предметом наукового аналізу вітчизняних і зарубіжних учених. Розробці цього напрямку присвячені роботи В. Андрєєва, А. Алексюка, В. Гузеєва, І. Лернер, Є. Полата, Є. Тонкова, Г. Томбовцевої, Н. Сердюкової, М. Скаткіна, І. Чечеля та ін. Автори зазначають, що при викладанні будь-якого предмета в школах слід приділяти тому, щоб вивчення учнями тієї чи іншої дисципліни перетворити на процес дослідження, що сприяє творчій самореалізації.

**Мета статті** полягає в розкритті змісту та умов успішного здійснення навчально-дослідницької діяльності учнів, зазначенні її можливостей щодо диференціації самостійної роботи.

**Основна частина.** Зміст дослідної роботи – це вивчення універсальних способів здобуття знань і розвиток універсальних умінь – логічних, інформаційних, комунікативних, організаційних. Така діяльність містить у собі: постановку проблеми; добір методик дослідження та

практичне оволодіння ними; збирання власного матеріалу, його аналіз та узагальнення; оцінювання результатів; власні висновки.

Під час такого навчання здійснюється розвиток критичного й образного мислення дитини, формування спостережливості, здатності оцінювати, порівнювати, будувати гіпотези, аналізувати, систематизувати, класифікувати, виконувати інші розумові операції.

Загальними складовими технології дослідницького навчання є визначення мети й завдань дослідження; створення ситуації успіху; дії вчителя; дії учнів.

Пошуково-дослідницька діяльність учнів за умови вмілого педагогічного керівництва об'єднує завдання навчання з завданням стимулювання саморозвитку особистості.

Отже, реалізація дослідницького навчання забезпечуватиме вирішення першорядних завдань сучасної школи – не просто давати знання, а й організувати навчання, щоб підготувати учнів до перетворення знань в інструмент творчого освоєння світу. Така діяльність, безумовно, забезпечується певною системою науково-методичної роботи.

Заняття науково-дослідницькою діяльністю – це стартовий майданчик для тих учнів, які планують у майбутньому продовжити свою освіту у вищих навчальних закладах. Завдання вчителя-організатора дослідної – роботи віднайти обдарованих учнів і спланувати спільну роботу в такий спосіб, щоб школярі змогли виявити себе в певному напрямі діяльності.

Сьогодні питання про умови успішності здійснення дослідницького навчання дає можливість розв'язати проблеми формування позитивної мотивації, адекватної самооцінки школярів. Саме в цьому педагоги вбачають нові можливості для максимального розвитку дітей із різним рівнем реальних навчальних можливостей, підвищенням рівня їхніх навчальних досягнень. Посилення дослідницького компонента під час навчання сприяє організації самоконтролю та взаємоконтролю діяльності учнів.

Наприклад, при вивченні теми “Екологія людини”, учням дев'ятих класів пропонується самостійно об'єднатися на групи й дослідити конкретні питання теми: 1 група – “Забруднення атмосферного повітря”, 2 група – “Ґрунти, їх забруднення”, 3 група – “Забруднення водойм”, 4 група – “Радіаційне та електромагнітне забруднення середовища”. Обравши тему для дослідження, учні самостійно обирають, або розподіляють рівень складності завдання.

Під час такої роботи кожен учень групи по черзі розкриває конкретне питання підтеми, решта часу (15 хвилин) після самостійного



опрацювання питань здійснюється груповий контроль за самостійно дослідженим матеріалом.

Отже, після здійснення самоконтролю влаштовується взаємоконтроль за виконанням завдань – треба всебічно розкрити питання, запропоноване для самостійного дослідження.

За такої організації самостійної роботи всі учні залучені до навчальної діяльності, є можливість економічно здійснювати самоконтроль, взаємоконтроль, комбінований контроль, що були злиті з процесом навчання.

Нетрадиційна будова уроків створює оптимальні умови для розкриття індивідуальних здібностей кожного учня, успішного здійснення диференційного підходу в навчанні. Елементи диференціації будуються в розрахунку на груповий поділ класу, що ґрунтується на індивідуальних особливостях учнів.

Тож самоконтроль, самооцінка є факторами пізнавальної діяльності, важливим напрямом самовдосконалення навчального процесу та складовою частиною вольової підготовки до праці, навчання, самоосвіти, необхідної частини самостійної роботи школярів на уроці, при виконанні домашнього завдання та під час самостійної науково-дослідної роботи.

Процес навчання, що не передбачає наростання труднощів у навчальній роботі, не може розвивати пізнавальних можливостей учнів. Занадто легкі завдання не викликають інтересу в школярів. По іншому, непосильні завдання призводять до виникнення почуття невпевненості, гальмують активність учнів.

Так, під час проведення уроку-дослідження можна пропонувати учням такі види запитань:

1. Запитання на витлумачення – розраховані на пошук зв'язків між ідеями, фактами, визначеннями. Наприклад, за якими ознаками стебло можна відрізнити від інших органів рослини? Чим відрізняється плід від коренеплоду?

2. Запитання на реалізацію здобутих знань надають учням можливість вирішувати або досліджувати логічні задачі.

Наприклад, навіщо рослинам потрібен вуглекислий газ? На які процеси витрачається вода в клітинах?

3. Аналітичні запитання пропонуються для аналізу подій, мотивів поведінки, явищ природи. Наприклад, картопля, що ми їмо, – це запасуючи бульби (підземні стебла). Чому фермери, які вирощують бульби картоплі,

стараються зберегти свої поля від шкідливих комах, які пожирають у великій кількості листя картоплі?

4. Запитання на синтез спонукають до творчого вирішення питань та неординарного мислення. Надають можливість реалізовувати весь масив знань та досвіду для творчого розв'язання будь-якої проблеми. Наприклад, де вище ймовірність розвитку ідеальної кореневої системи: на глинистому чи піщаному ґрунті? Відповідь обґрунтуйте.

5. Запитання на оцінку вимагають від учня особистого оцінювання конкретного явища, потребують власних думок і принципів. Наприклад, вірусний збудник жовтухи цукрового буряка передається від рослини до рослини тлею, яка живиться, занурюючи свій ротовий апарат у клітини флоєми. Чому ця хвороба так швидко поширюється по рослині?

Учителі, які ставлять на уроках такого роду запитання, швидко помічають позитивні зміни в учнів. Результат такого навчання – формування критичного, наукового мислення, дослідницьких навичок, умінь.

Майстерність учителя виявляється в умінні так планувати види діяльності учнів, під час навчального процесу, щоб стимулювати їх до самостійного подолання нових труднощів, до наукового пошуку.

**Висновки.** Отже, головним для реалізації навчально-дослідницької діяльності учнів як способу диференціації самостійної роботи є вдосконалення методології викладання, що відповідає завданням інтелектуально-творчого розвитку учня, формуванню вчителя-дослідника, здатного створити середовище, у якому відбувається реальне розв'язання реальних дослідницьких проблем; надання учням ініціативи у створенні власної траєкторії навчально-пізнавальної діяльності, виховання учня-дослідника з науковим типом мислення.

**Перспектива подальших розвідок.** Подальше дослідження планується в напрямі розробки нових підходів до позаурочної дослідницької діяльності учнів.

### *Література*

1. Гузев В.В. Исследовательские проекты в практике школы// Библиотека журнала «Директор школы». – 1998. – № 7. – С.110 – 127.
2. Дженні Л. Стіл, Куртіс С. Мередит, Чарльз Темпл Методична система “Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів” // Посібник II.
3. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів – Харків “ОВС”2000.
4. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М.: Педагогика, 1980.

5. Полат Е.С. Как рождается проект. – М., 1995.
6. Приходько П.Т. Азбука исследовательского труда. Новосибирск, Наука, 1979.
7. Сергеева М. Г. Наука и образование в современном мире // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. М., 2001.
8. Тонков Е.В., Тамбовцев Г.А., Сердюкова Н.С. Организация исследовательско-творческой деятельности учителя. – Белгород, 2001.
9. Чечель И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося современной школы. - М.: Сентябрь, 1998.

**Є. Копилець**

*– керівник гуртків Полтавського обласного центру туризму і краєзнавства учнівської молоді*

**УДК 37.015.31: 57.081.1**

**ПІДХОДИ ДО ТАКСОНОМІЇ МЕТОДІВ ЕКОЛОГІЧНИХ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ**

*Автор порівнює підходи до таксономії методів екологічних освіти і виховання у працях науковців України та Російської Федерації останніх десятиліть.*

**Ключові слова:** таксономія, методи екологічних освіти і виховання.

**Е. Копилець**

*– руководитель кружков Полтавского областного центра туризма и краеведения учащейся молодежи*

**ПОДХОДЫ К ТАКСОНОМИИ МЕТОДОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

*Автор сопоставляет подходы к таксономии методов экологического образования и воспитания в работах ученых Украины и Российской Федерации последних десятилетий.*

**Ключевые слова:** таксономия, методы экологического образования и воспитания.

**Е. Kopilets**

*– the circles supervisor of the Poltava Regional Centre of Tourism and Regional Ethnography of the School Students*

**APPROACHES TO THE TAXONOMY OF METHODS OF ECOLOGICAL EDUCATION AND UPBRINGING: COMPARATIVE ANALYSIS**

*The author compares the approaches to the taxonomy of methods of ecological education and upbringing in the scientific works by the researchers of Ukraine and Russian Federation of late decades.*

**Key words:** taxonomy, methods of ecological education and upbringing.

**Постановка проблеми. Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Першорядна значущість екологічних освіти і виховання школярів в умовах глобального екологічного неблагополуччя, його відчутних регіональних

виявів каталізує пошук ученими відповідних ефективних методів та поєднання їх у систему. Останні десятиліття збагатили педагогічну науку України і Росії низкою авторських підходів до таксономії методів екологічних освіти і виховання. Одні з них стосуються екологічної освіти в цілому, як доробок І. Суравегіної [21], С. Дерябо та В. Ясвіна [5; 25], інші розроблялися для використання у вузькій царині – екологізації окремих шкільних предметів (зокрема, В. Шарко запропонувала таку систему методів для фізики [22], В. Ніколіна – для географії [16]) або навчально-виховного процесу у позашкільних закладах (дослідження Г. Пустовіта [18; 19]).

Співіснування авторських підходів до розробки системи методів екологічних освіти і виховання породжує потребу в їх порівняльному аналізі. Однак пошук та опрацювання відповідних публікацій засвідчили, що науковці здебільшого обмежуються констатацією поліваріантності підходів до систематизації методів, не розглядаючи проблему класифікування методів комплексно [6; 8], або ж віддають перевагу якійсь одній класифікації [9]. Наявні й публікації, в яких поняття методів змішується з поняттями форм і засобів екологічного виховання [20]. Ґрунтовна узагальнювальна класифікація зазначених методів виконана лише Г. Пустовітом і спрямована виключно на потреби позашкільної екологічної освіти. Тож порівняння систем, класифікацій методів екологічних освіти і виховання, запропонованих різними науковцями, належить до актуальних проблем педагогічних досліджень.

**Мета статті** – на підставі порівняльного аналізу підходів учених України та Росії до таксономії методів екологічних освіти і виховання виявити їх спільні риси, загальні тенденції наукового пошуку в означеному напрямі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ознайомлення з працями, присвяченими екоосвітній проблематиці, у хронологічній послідовності їх видання засвідчує, що перші з них були акцентовані на розробці змістового аспекту екологізації навчально-виховного процесу. Сказане стосується і концептуальних досліджень І. Зверєва, І. Суравегіної, А. Захлебного та ін. [17; 23], й робіт, присвячених екологізації окремих шкільних предметів (наприклад, А. Волкової з екологізації шкільної географії [3]). Увага до процесуального компоненту, а відповідно, і до методів екологічних освіти і виховання, закономірно зросла на рубежі 1980–х – 1990–х рр., коли змістові підвалини екологічної освіти в цілому вже були закладені. У публікаціях зазначеного часового відтинку науковці зазвичай оперували номенклатурою методів, сформованою відповідно до загальнодидактичних класифікацій методів навчання – за джерелами знань, рівнем самостійності пізнавальної діяльності учнів, компонентами

навчально–пізнавальної діяльності тощо. Часом у авторському викладі поєднувалися методи, виділені за різними класифікаціями, а відповідно, й критеріями. Так, В. Шарко, характеризуючи методи екологічного навчання і виховання під час вивчення фізики, спершу говорить про індуктивний та дедуктивний методи пояснення навчального матеріалу (класифікація за логікою розгортання процесу пізнання), потім про проблемно–пошукові методи навчання (класифікація за рівнем самостійності пізнавальної діяльності), далі – про методи самостійної роботи учнів і т. д. Попри явну еkleктичність цього переліку, певна цілісність характеристики досягається групуванням усіх методів за функціональним призначенням, що відображає основні аспекти навчально–виховного процесу та його ланки. Дослідницею послідовно називаються:

- методи, які забезпечують обґрунтоване підведення учнів до свідомого засвоєння екологічних і природоохоронних ідей (зокрема, у процесі пояснення навчального матеріалу);
- методи, які забезпечують активну пізнавальну діяльність учнів упродовж процесу засвоєння екологічних знань;
- методи, що стимулюють інтерес до фізико–екологічного матеріалу і сприяють розвитку мотивації природоохоронної діяльності учнів;
- методи, що забезпечують розвиток екологічних умінь під час засвоєння фізичного навчального матеріалу;
- методи, що сприяють розвитку навчальних умінь;
- методи, які допомагають формувати вміння передбачати і попереджати екологічно негативні дії людей, пропагувати природоохоронні ідеї;
- методи, які забезпечують контроль і корекцію засвоєних учнями елементів екологічних знань [22].

І. Суравегіна при розробці методичної системи екологічної освіти (навчання і виховання) послідовно охарактеризувала методи за такими групами:

- методи актуалізації та корекції екологічних ціннісних орієнтацій;
- методи, що стимулюють самостійну пізнавальну діяльність учнів;
- методи організації пізнавальної діяльності, завдяки яким науковість процесу пізнання поєднується з розвитком особистісної мотивації вивчення і охорони природи;
- методи психологічної підготовки школярів до реальних екологічних ситуацій;
- методи універсального значення, які формують екологічні знання та особистісне ставлення до них, стимулюють навчальну діяльність [21] (вищенаведені назви групам дано нами за описом В. Шарко та І. Суравегіною уключених до них методів. – Є. К.).

Інший варіант розподілу методів екологічних освіти і виховання за їх функціональною спеціалізацією дещо пізніше запропонований Б. Лихачовим. Він вважав за доцільне систематизувати методи таким чином:

- методи формування свідомості та розвитку мислення;
- методи навчання умінням та навичкам практично спрямованої діяльності;
- методи розвитку морально–правової відповідальності за екологію природи і суспільства;
- методи розвитку естетичного ставлення до дійсності;
- методи морального самовдосконалення, самовиховання [14].

Перелік конкретних методів усередині функціональних груп у охарактеризованих вище публікаціях є досить невиразним, методи чергуються з прийомами та не відокремлюються в описі від форм навчально–виховного процесу. Наприклад, І. Суравегіна презентує методи актуалізації та корегування екологічних ціннісних орієнтацій, інтересів і потреб школярів так: «Використовуючи їх досвід спостережень і природоохоронної діяльності, вчитель у ході бесіди за допомогою фактів, цифр, суджень викликає емоційні реакції у дітей, прагне сформуванню у них особисте ставлення до проблеми» [21, с. 34]. Б. Лихачов зазначає стосовно методів розвитку морально–правової відповідальності за екологію природи і суспільства, що «в цьому напрямку може бути використане передусім пробудження емоційно–чуттєвого ставлення до всього живого у формах систематичного спілкування з тваринами, рослинами, догляду за ними. Помітне місце посядуть уроки та лекції з історії світової художньої культури...» [14, с. 23]. Однак привертає увагу те, що, попри невиразність номенклатури методів у працях І. Суравегіної, В. Шарко, Б. Лихачова, розгляд «екологічно зорієнтованих» методів у специфічному функціональному аспекті певною мірою відособлює їх від усіх розроблених на той час загальних класифікацій методів навчання та виховання. Очевидно, фахівців у царині екологічної освіти не задовольняло усталене бачення навчально–виховної діяльності.

Як зауважує В. Калінін, «хоча екологічна освіта не є окремою, ізольованою системою, її відмінна риса – моральний аспект» [7]. Певно, ця її особливість спонукала фахівців у означеній царині наголошувати на єдності навчання і виховання. Оскільки ж класифікації загальних методів навчання і виховання розроблялися окремо, маючи нечисленні точки дотику, система методів екологічної освіти виявилася відособленою як від одних, так і від інших із них. Вищенаведені приклади засвідчують, що у випадку систематизації методів задля реалізації екологічного потенціалу окремого предмета за основу бралися дидактичні класифікації, якщо ж

мова йшла і про урочну, і про позакласну роботу, ширше використовувалися класифікації методів виховання.

І. Костицька, роблячи в середині 1990–х рр. спробу узагальнити підходи до проблеми методів екологічної освіти і виховання, констатувала, що спеціалісти у галузі екологічного виховання зазвичай уважають систему методів екологічної освіти неподільною і лише задля зручності класифікації поділяють її на групи за функціональним критерієм. При цьому до групи методів навчання відносять лекцію, переказ, бесіду, дискусію, спостереження, моделювання, експеримент, конструювання, колекціонування, практичну роботу, самостійну роботу над книгою тощо. До групи методів виховання зараховують переконання, пояснення, особистий приклад, доручення, самоспостереження і самоаналіз, змагання, заохочення, критику, покарання, ігрову педагогічну ситуацію, а також бесіду, лекцію, дискусію. Як указує науковець, така класифікація поширена у розвинутих країнах світу та є характерною для української педагогічної науки [12]; з огляду на наведені нами вище приклади систематизації методів екологічної освіти і виховання зауважимо, що твердження стосовно типовості наведеної класифікації є спірним.

І. Костицька також наголошувала на дієвості методів активного навчання: спостереження живої природи, словесних (бесід, дискусій, ігор) та дослідницьких (природних і лабораторних експериментів, моделювання, статистичних досліджень). Посилаючись на зарубіжний досвід, дослідниця привертала увагу і до продуктивності використання в екологічній освіті засобів мистецтва. Як приклад називався метод драматизації, що передбачає використання рольових ігор, соціограм, пантоміми тощо. Він створює в учнів емоційний стан співтворчості, співпереживання, дає їм змогу перевтілюватися у найрізноманітніші об'єкти і явища природи. Зазначимо, що вже через лічені роки, у другій половині 1990–х рр., цей напрям розвитку екологічної освіти і виховання буде виразно відображений у таксономії відповідних методів.

Практична ефективність авторських варіантів систематизації методів екологічної освіти і виховання значною мірою визначається їх кореляцією з основними аспектами та ланками навчально–виховного процесу. У зв'язку з цим наголошуємо на особливій потенційній продуктивності ідеї І. Суравегіної щодо розгортання екологічно зорієнтованого навчально–виховного процесу навколо певного каркасу, який визначав би послідовність застосування і супідрядність відповідних методів, форм, технологій (прототипом для дослідниці стала запропонована В. Шубинським послідовність розгортання навчального матеріалу з метою формування філософської свідомості). Саме завдяки такому каркасу–моделі процес екологічної освіти набуває структурованості, а систематизація методів –

певної метатехнологічності, адже визначення з таксономічними критеріями ще не є ключем до побудови логіки навчання і виховання.

Викладені вище підходи до систематизації методів екологічних освіти і виховання близькі як за хронологічним відтинком розробки, так і за теоретичними позиціями. Це дає нам підстави віднести їх до однієї групи і характеризувати кінець 1980–х – першу половину 1990–х рр. як єдиний підетап у розвитку екологічної освіти, деталізуючи таким чином відповідну періодизацію [4].

У другій половині 1990–х рр. почасти зберігаються підходи до розробки методичної системи екологічного виховання, властиві попередньо охарактеризованому нами підетапу. Наприклад, О. Король представила такі головні методи формування екологічної культури під час вивчення у 5–6 кл. курсу «Навколишній світ»:

- розповідь на екологічну тему;
- евристична бесіда з елементами диспуту;
- екологічні семінари дослідницької спрямованості;
- ігрова діяльність (ігри, ігри–змагання, рольові ігри екологічного змісту);
- експресивні методи, що являють собою інтеграцію літератури, музики, образотворчого мистецтва, культури мовлення;
- методи реалізації практичних завдань з природоохоронної діяльності;
- колективні творчі справи екологічної спрямованості [11].

Проте у цей час з'являються дослідження, що знаменують подальший якісний розвиток таксономії методів екологічних навчання і виховання. Насамперед укажемо на книгу С. Дерябо та В. Ясвіна «Екологічна педагогіка і психологія», яка вийшла друком 1996 р. Попри заявлений скромний статус навчального посібника, вона стала класичною працею в теорії екологічних освіти і виховання. Науковці представили новий методологічний напрям у педагогічній науці, що синтезував здобутки екології, екологічної психології та педагогіки, – екологічну психопедагогіку. На основі встановлених фахівцями з екологічної психології закономірностей і механізмів розвитку екологічної свідомості особистості В. Ясвіним за участю С. Дерябо була розроблена оригінальна методична система екологічної освіти. До неї увійшли три групи методів, спрямовані на формування тієї чи іншої підструктури екологічної свідомості – екологічних уявлень, суб'єктивного ставлення до природи, стратегій і технологій взаємодії з природою. Кожна група поділяється на три підгрупи: до неї входять як методи, переважно спрямовані саме на формування відповідної підструктури, так і ті, що можуть залежно від акцентів їх використання впливати на інші підструктури екологічної свідомості [5]. Наголошуємо на цьому, оскільки пізніше В. Ясвін



розглядав проблему методів екологічної освіти школярів у ракурсі психолого–педагогічної корекції їх суб'єктивного ставлення до природи. Відповідно, коло методів було звужене до методів цієї групи [24], а згодом усю методичну систему було інтерпретовано передусім в означеному ракурсі [25], що, на нашу думку, сприяє її спрощеному трактуванню.

Зауважимо, що класифікація методів, яка базується на визначальній ролі методичних принципів з одночасним урахуванням функціональної спеціалізації методів, – нетипове явище для педагогіки. У дидактиці можемо зустріти трактування методів як засобів реалізації принципів навчання [1], проте безпосередньо номенклатура методів із дидактичними принципами не пов'язується. Класифікації методів виховання зазвичай будуються на основі основних функцій методів, без опори на принципи; М. Боритко, пропонуючи визначення методу виховання як системи регулятивних принципів і правил організації педагогічно доцільної взаємодії педагога і учнів, що застосовується для досягнення виховної мети, не торкається проблеми таксономії методів та не наводить їх номенклатури [2].

Номенклатура методів екологічної психопедагогіки також є оригінальною. Це методи, спрямовані на педагогічну актуалізацію певних психологічних механізмів. Екологічні уявлення запропоновано формувати методами екологічної лабілізації, екологічних асоціацій, художньої репрезентації природних об'єктів; на формування суб'єктивного ставлення до природи ефективно впливати методами екологічної ідентифікації, екологічної емпатії, екологічної рефлексії; до методів формування стратегій і технологій взаємодії з природою віднесено методи екологічних експектацій, ритуалізації екологічної діяльності, екологічної турботи. Запропоновані формулювання дозволяють уникнути поширеної у педагогіці плутанини, зумовленої можливістю функціонування явища, позначеного одним терміном, у іпостасях методу, форми і технології. Не будемо детально зупинятися на характеристиці методів, виділених екопсихологами, оскільки вони досить відомі завдяки низці авторських, реферативних та оглядових публікацій.

Логічним стрижнем, що забезпечує метатехнологічність системи екологічної освіти за В. Ясвіним – С. Дерябо і визначає динаміку супідрядності застосування певних груп методів у онтогенезі, виступають, по–перше, основний методологічний принцип екологічної психопедагогіки – неухильна відповідність педагогічного процесу екологічної освіти психологічному процесу формування екологічної свідомості, і, по–друге, розроблена авторами концепція поетапного формування екологічної особистості.

Попри низку позитивних рис методичної системи екологічної психопедагогіки, вона, формально широко популяризуючись, реально досі не впроваджена у масову практику шкільної освіти. Однією з причин цього вважаємо відсутність умов для реалізації змісту освіти, який передбачено навчальними програмами, за допомогою пропонованих екопсихологами методів. Для такого висновку достатньо зіставити номенклатуру методів з характеристикою специфіки екологічної освіти у курсах географії, хімії та фізики [5]. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне наголосити, що 9 методів, охарактеризовані В. Ясвіним, не є їх повним переліком: і у спільній праці із С. Дерябо, і в одноосібній монографії автор зазначає, що ці методи служать лише типовими ілюстраціями до розробленої методичної системи. Отже, варто не лише популяризувати психопедагогічний підхід до екологічних освіти і виховання, а й працювати над розширенням відповідного методичного арсеналу. Скажімо, специфічним методом впливу на формування екологічних уявлень та суб'єктивного ставлення до природи школярів у процесі вивчення географії вважаємо метод індивідуалізації природних географічних об'єктів. Його використання сприяє суб'єктифікації об'єктів неживої природи та природних комплексів, що домінують у шкільній географічній номенклатурі, суттєво допомагає сприйняттю природи не лише як знеособленого навколишнього середовища, а й як Світу природи з унікальними об'єктами– «суб'єктами».

Можливо, недосконалістю наявних класифікацій методів екологічних освіти і виховання, складністю їх екстраполяції на реальний навчально–виховний процес, відсутністю у методичних системах задовільного алгоритму їх застосування пояснюється уникання питання методів або його формальне висвітлення у низці вітчизняних теоретико–методичних досліджень кінця 1990–х – початку 2000–х рр. Натомість на перший план виступили форми та технології екологічного виховання [8; 10; 15].

Якісно новим кроком у розвитку таксономії методів екологічних освіти і виховання на рубежі 1990–х – 2000–х рр. стала і розробка В. Ніколіною методичної системи формування емоційно–ціннісного ставлення учнів до природи у процесі вивчення географії. Фахівець та його послідовники обстоюють оптимальність використання системи методів емоційно–ціннісного стимулювання, до якої входять три групи методів.

1. Методи емоційно–особистісного стимулювання, основними з–поміж яких є:

- методи створення експресивно–особистісних ситуацій;
- методи розуміння особистісної значущості змісту матеріалу;
- методи створення ситуацій емоційно–морального переживання;

- методи компаративної регуляції (забезпечують процес оцінювання при порівнянні різних прикладів впливу людини на природу);

- методи дидактичних ігор.

2. Методи здійснення ціннісного обміну змістом навчального матеріалу. Основні серед них:

- методи діалогічного спілкування;

- методи рольових ігор.

3. Методи рефлексії навчальної діяльності [13; 16].

Перелічені методи складають основу технологічного компоненту розробленої В. Ніколіною цілісної методичної системи формування емоційно–ціннісного ставлення школярів до природи під час вивчення географії. Відповідно, логіка застосування методів визначається виділеними у процесуальному компоненті методичної системи етапами формування в учнів досвіду емоційно–ціннісного ставлення до природи, які автор співвідносить з етапами засвоєння змісту навчального матеріалу. Таким чином, можемо констатувати, що система методів у В. Ніколіної вибудована не суто у «горизонтальній» площині – за функціональною ознакою, що характерно для доробку Б. Лихачова, і не виключно у «вертикальній» площині, коли за основу, як у І. Суравегіної, береться модель послідовного розгортання навчально–виховного процесу. Як і система методів за В. Ясвіним – С. Дерябо, вона, базуючись на функціональному критерії, водночас має певний потенціал для розгляду в технологічному ракурсі.

Як бачимо, система методів за В. Ніколіною та система методів екологічної психопедагогіки мають низку спільних рис. Зокрема, методам створення експресивно–особистісних ситуацій, які передбачають використання метафор, фрагментів описів з художньої і науково–популярної літератури відповідають методи художньої репрезентації природних об'єктів та екологічних асоціацій. Методи створення ситуації емоційно–морального переживання та компаративної регуляції за спрямованістю можна співвіднести з методом екологічної лабілізації. До методів рефлексії навчальної діяльності близький метод екологічної рефлексії.

Водночас помітні й суттєві відмінності. Вони об'єктивно зумовлені кількома причинами. По–перше, це відмінність у зорієнтованості авторських варіантів екологізації освіти. Формування емоційно–ціннісного ставлення до природи у процесі навчання географії за В. Ніколіною не передбачає суб'єктифікації природних об'єктів, тоді як для екологічної психопедагогіки суб'єктифікація є основоположним принципом формування цього ставлення. Відповідно, система методів екологізації шкільної географії не використовує потенціалу методів екологічної

ідентифікації та екологічної емпатії. Натомість цінність об'єктів та явищ природи розкривається через їх сприйняття референтними для учнів особами (метод значущих інших).

По-друге, методична система В. Ніколіної розроблена для екологізації навчального процесу. Тому в ній підкреслено значущість методів здійснення ціннісного обміну змістом навчального матеріалу і, відповідно до реалій сучасного навчання географії, відсутні адекватні відповідники методам формування стратегій і технологій взаємодії з природою, якими екологічна психопедагогіка інструментує безпосередні контакти з природними об'єктами.

Втім, незважаючи на ці зауваження та виразні відмінності в підходах до таксономії методів, уважаємо, що для практики педагогічного процесу продуктивним буде поєднання доробку В. Ясвіна – С. Дерябо та В. Ніколіної. Як зауважують екопсихологи, визнанням існування Світу природи вони не заперечують орієнтацію екологічної освіти на розуміння природи як середовища, а доповнюють її. У свою чергу, систематизацією методів за В. Ніколіною виразніше окреслюється соціальний характер навчання і виховання.

Загалом, для систем методів екологічної освіти, розроблених на цьому підетапі її розвитку, характерні подальший відхід від когнітивістського тлумачення екологічної освіти, зростання її особистісної зорієнтованості. І частина номенклатури методів, і низка їх груп, виділених за функціями, уже не типові для традиційних класифікацій методів навчання, а стосуються сфери виховання. Не є винятком і класифікація методів екологічної освіти учнів у позашкільних закладах, розроблена на початку 2000-х рр. Г. Пустовітом.

Попри трактування методики екологічної освіти учнів у позашкільних закладах як часткової дидактики [18], фахівець уключив до методів організації і здійснення екологічної освіти мотиваційно-виховну групу методів, яку склали методи мотивації (методи мотивації відповідальності у навчально-практичній діяльності екологічного спрямування, самоаналізу, самооцінки, роз'яснення, переконання, навіювання, рефлексії, екологічної турботи) та методи виховання (методи всебічного впливу на особистість: бесіди, лекції, диспуту, особистого прикладу, екологічних експектацій, екологічної ідентифікації, екологічної емпатії; методи формування досвіду екологічної поведінки і діяльності в довкіллі: педагогічна вимога, суспільна думка, приучування, вправляння, моделювання виховних педагогічних ситуацій та особистого прикладу, методи екологічної лабілізації, екологічної рефлексії, екологічної турботи; методи стимулювання екологічно доцільної поведінки в довкіллі:

створення педагогічних ситуацій, стимулювання інтересу до навчання та екологічно доцільної практичної діяльності, змагання, заохочення і покарання, екологічної лабілізації); згодом автор цілком обґрунтовано інтерпретував класифікацію у ракурсі екологічних освіти і виховання [19].

Класифікація Г. Пустовіта узагальнила напрацювання у царині таксономії методів екологічних освіти і виховання для специфічних потреб позашкільної освіти, проте її значення не вичерпується застосуванням у цій сфері. Науковець виходив із необхідності розробки відносно цілісної класифікації, яка б урахувала всі основні елементи навчально–виховного процесу; класифікування методів навчання як створення моделі цілісного багатомірного явища із забезпеченням відношень супідрядності, послідовності й вивідності визнається оптимальним для дидактики загалом [1]. Отже, можна припускати, що системне класифікування методів, яке одночасно враховує джерело інформації, логіку руху знання, рівень включення учнів у освітній процес, функцію методів, належить до найперспективніших шляхів систематизації методів екологічних освіти і виховання.

**Висновки.** Таким чином, порівняльний аналіз підходів учених України та Росії до таксономії методів екологічних освіти і виховання дозволяє стверджувати:

- від початку розробки проблеми таксономії методів екологічної освіти науковці зазвичай розглядали екологічну освіту в нерозривній єдності з екологічним вихованням; номенклатура методів була відповідно інтегрованою, а при упорядкуванні методів у систему фахівці спиралися на поєднання класифікаційних підходів, поширених у дидактиці та теорії виховання. При цьому провідним був і лишається функціональний критерій класифікації;

- за хронологією розробки і теоретичними позиціями щодо систематизації методів екологічних освіти і виховання виправдано виділяти окремі підетапи розвитку екологічної освіти. До другої половини 1980–х рр. специфічна таксономія зазначених методів не розроблялася. Підетапу, що тривав упродовж кінця 1980–х – першої половини 1990–х рр., властиві когнітивістські пріоритети у трактуванні екологічних освіти і виховання, відсутність специфічної номенклатури методів, нечисленність концептуалізованих методичних систем. Наступний підетап, який розпочався з середини 1990–х рр., характеризується підвищенням особистісної зорієнтованості екологічної освіти, акцентом на її виховному аспекті, що відобразилося в номенклатурі методів та у їх групуванні за функціями,

розробкою специфічного переліку методів, створенням класифікацій методів як частини відносно цілісних методичних систем екологічної освіти і забезпеченням можливості розглядати систему методів у технологічному ракурсі.

**Перспективи подальших досліджень** убачаємо в пошуку можливостей розвитку, поєднання та систематизації таксономічного доробку різних науковців для потреб теорії та практики екологічних освіти і виховання.

### Література

1. Бондар В. І. Дидактика: [підручник] / В. І. Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
2. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н. М. Борытко; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
3. Волкова А. С. Формирование природоохранительных знаний на уроках географии: пособие для учителей / А. С. Волкова; под ред. М. А. Воинственского. – К.: Радянська школа, 1986. – 120 с.
4. Глуздов В. А. Концепция экологического образования учащихся Нижнего Новгорода / В. А. Глуздов, Н. Ф. Винокурова, В. В. Николина // География и экология в школе XXI века. – 2004. – № 4. – С. 42–47.
5. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология: [учеб. пособие] / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. – 480 с.
6. Драган О. А. Методи навчально-виховного процесу / О. А. Драган // Основи еколого-натуралістичної освіти: наук.-метод. посібник / за ред. В. В. Вербицького. – К., 2005. – С. 267–278.
7. Калинин В. Б. Гуманистическая модель экологического образования [Электронный ресурс] / В. Б. Калинин // Экологическая этика: научно-образовательный ресурсный центр. Библиотека: философские и этико-экологические тексты. – Режим доступа: <http://ecoethics.mrsu.ru/database/books2/b25.mht>
8. Колесник М. О. Екологічне виховання учнів на засадах «глибинної екології» в процесі вивчення біології: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Колесник Марина Олександрівна. – Чернігів, 2003. – 220 с.
9. Колесник М. О. Форми, засоби та методи екологічного виховання учнів / М. О. Колесник // Екологічний вісник. – 2006. – № 3. – С. 15–19.
10. Колонькова О. О. Виховання у старшокласників ціннісного ставлення до природи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Колонькова Олена Олексіївна. – К., 2003. – 238 с.
11. Король О. В. Формування екологічної культури учнів V–VI класів у процесі вивчення інтегративного курсу «Навколишній світ»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / О. В. Король. – К., 1999. – 19 с.
12. Костицька І. М. Проблеми екологічної освіти в педагогічній теорії і практиці роботи шкіл України (1970–1990 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Костицька Інна Миколаївна. – К., 1995. – 198 с.
13. Кудрявцев В. Н. Изменения ценностных ориентаций учащихся по отношению к природе как фактор воспитания и развития личности / В. Н. Кудрявцев // География в школе. – 2002. – № 3. – С. 42–51.

14. Лихачев Б. Т. Экология личности / Б. Т. Лихачев // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 19–23.
15. Маршицька В. В. Виховання емоційно–ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Маршицька Вікторія В'ячеславівна. – К., 2003. – 186 с.
16. Николина В. В. Формирование у учащихся эмоционально–ценностного отношения к природе в процессе обучения географии / В. В. Николина // География и экология в школе XXI века. – 2009. – № 1. – С. 44–51.
17. Отношение школьников к природе / [Захлебный А. Н., Зверев И. Д., Кудрявцева Е. М. и др.; под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной]. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
18. Пустовіт Г. П. Сутність, функції, структура та класифікація методів екологічної освіти учнів у позашкільних закладах / Г. П. Пустовіт // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Сер.: Педагогіка. – 2002. – № 3. – С. 18–23.
19. Пустовіт Г. П. Теоретико–методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах: монографія / Г. П. Пустовіт. – К. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.
20. Руснак Т. М. Форми і методи екологічного виховання в школі / Т. М. Руснак // Хімія. Біологія. – 2003. – № 28. – С. 1–25.
21. Суравегина И. Т. Методическая система экологического образования / И. Т. Суравегина // Советская педагогика. – 1988. – № 9. – С. 31–35.
22. Шарко В. Д. Екологічне виховання учнів під час вивчення фізики: посібник для вчителя / В. Д. Шарко. – К.: Радянська школа, 1990. – 207 с.
23. Экологическое образование школьников / [А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, Е. М. Кудрявцева и др.; под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной]. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
24. Ясвин В. А. Психолого–педагогическая коррекция субъективного отношения к природе в процессе экологического образования / В. А. Ясвин // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 3–13.
25. Ясвин В. А. Психология отношения к природе: [монография] / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

### **Л. Орехова**

*– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри укр. філології ПДПУ  
ім. К.Д. Ушинського (м. Одеса)*

### **Г. Качер**

*– студентка 5 курсу Інституту психології ПДПУ ім. К.Д. Ушинського  
(м. Одеса)*

## **ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПУБЛІЦИСТИЧНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

*У даній статті розглядається формування у школярів культури української мови, в першу чергу, культури публіцистичного мовлення.*

*Л. Орехова*

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры укр. филологии ПГПУ  
им. К.Д.Ушинского (г. Одесса)

*Г. Качер*

– студентка 5 курса Института психологии ПГПУ  
им. К.Д.Ушинского (г. Одесса)

### **ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОЙ РЕЧИ У УЧЕНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*В данной статье рассматривается формирование у школьников культуры  
украинской речи, в первую очередь, культуры публицистической речи.*

**L. Orehova**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Ukrainian Philology  
chair Of the South-Ukrainian Ushinsky state Pedagogical University (Odessa)*

**A. Kacher**

*The 5-th year student Of the Institute of Psychology Of South-Ukrainian  
Ushinsky state Pedagogical University (Odessa)*

### **FORMING OF CULTURE OF PUBLICISM SPEECH FOR THE STUDENTS OF GENERAL SCHOOL**

*The essence of this article is the formation of the Ukrainian speech  
culture, the publicistic speech culture in particular with the schoolchildren.*

Національне оновлення життя громадян України, потреба в розв'язанні цілого комплексу політичних, соціально–економічних, культурно–просвітницьких проблем ставить нові вимоги до мовної освіти й мовленнєвої підготовки учнів сучасної загальноосвітньої школи. Відповідно до нової концепції вивчення державної мови постає проблема в повнішому й системному вивченні живого мовлення учнів у різних формах і жанрах, формування на цій основі нової системи духовно–світоглядних орієнтацій молоді на кращих українських літературно–мовних традиціях.

Виховання культури мовлення учнів загальноосвітньої школи передбачає, зокрема, виховання й формування такого її складника, як культура публіцистичного мовлення. Виховання культури публіцистичного слова є всенародною справою, хоча найбільше – справою учителів-словесників, трудівників преси, радіомовлення і кожного, хто добре володіє мовою і може слугувати прикладом для інших мовців. Культура публіцистичного мовлення досягається не тільки вивченням словесно–інтонаційних засобів мови, дотриманням літературних норм і чинного етикету, а й культурою мислення, культурою почуттів і мовленнєвою поведінки комунікантів.

Озброїти учнів хоча б достатнім рівнем мовленнєво–публіцистичної культури повинна нинішня загальноосвітня школа. Однак загалом у загальноосвітній школі не приділяється належної уваги розвитку



публіцистичного мовлення учнів як в урочний, так і в позаурочний часу. Не розроблено й технології навчально-виховної роботи у процесі формування культури публіцистичного мовлення школярів.

Потрібно, щоб в Україні всі її громадяни досконало володіли державною мовою, культурою ведення полеміки, дискусій, уміли грамотно висловлювати свої думки.

Мова слугує досконалим інструментом не лише формування власної думки й почуття, але й знаряддям впливу на інших людей.

Нелітературне, ненормативне мовлення – це, насамперед, свідчення невихованості людини, а вже потім – її неосвіченості. Потрібно посправжньому зробити її мовою шкільного й вузівського викладання, якнайшвидше домогтися того, щоб в Україні не було громадян, які неприхильні чи байдужі до української мови, до історії та культури українського народу.

Виявленню механізмів подолання зазначених недоліків присвячені наукові пошуки лінгвістів, психологів, методистів, педагогів. Психологічні основи породження й розвитку мовлення дітей обґрунтовані в працях О.О.Леонтєва, Б.Г.Ананьєва, О.В.Скрипченка, В.О.Моляко, М.І.Жинкіна та ін.

Лінгво-методичні й педагогічні основи формування умінь і навичок мовлення висвітлюються в працях Ф.І.Буслаєва, К.Д.Ушинського, І.Я.Франка, В.О.Сухомлинського, І.І.Срезневського.

Питання основних умов розвитку і вдосконалення мовленнєвої культури учнів висвітлено в мовознавчих працях Л.В.Щерби, Р.О.Будагова, В.В.Виноградова, А.П.Коваль, В.Г.Костомарова, Н.Д.Бабич та ін. Психологічні аспекти цієї проблеми досліджувались Б.Ф.Баєвим, Л.С.Виготським, І.О.Зимньою, А.К.Марковою, З.І.Калмиковою та ін.

Питання удосконалення культури саме публіцистичного мовлення школярів досі не стали об'єктом повного вивчення. Між тим українці потрібно звернутись до цієї проблеми з метою обґрунтування напрямів роботи середньої загальноосвітньої школи за нових умов формування мовно-мовленнєвої індивідуальності кожного з учнів.

Метою нашого дослідження виступає опрацювання науково обґрунтованої моделі поетапного формування в учнів загальноосвітньої школи культури публіцистичного мовлення.

У нашому дослідженні ми визначаємо такі завдання:

- з'ясувати поняття культури мови, мовлення і культури мовлення, культура публіцистичного стилю мови і культура публіцистичного мовлення (публіцистичного стилю мовлення) в їх загальному співвідношенні, зв'язку;

- з'ясувати вищезазначене в аспекті використання його у шкільному курсі мови загальноосвітньої школи.

З'ясуємо зміст основних категоріальних понять: культура мови й культура мовлення. Культура мовлення – це нормативне, всенародно осмислювань, але індивідуально реалізоване й стилістично вмотивоване усне й писемне використання того, що закладене в змісті поняття-терміна культура мови, якою охоплюється вся сукупність норм вимови, структурних форм мови на рівні слова, словосполучення й речення, вся система семантичних значень слів і фразеологізмів [2]; культура мови – своєрідна статика в мові, тоді як її своєрідну динаміку представлено в змісті терміна культура мовлення [4]. Обидва терміна – культура мови й культура мовлення – перебувають у синонімічній взаємодії з такими поняттями-термінами, як стилістика мови і стилістика мовлення.

Терміном публіцистика позначається різновид літературної творчості, мета якого полягає в тому, щоб у доступній для широкого читача мовній формі висвітлювати актуальні суспільно-громадські погляди, питання – політичні, філософські, юридичні, виробничі та ін. Публіцистика – це переважно дійова галузь і таке ж знаряддя агітації й пропаганди певних суспільних ідей, засіб переважно політичного виховання й організації всіх чи певних верств народу [1].

Термін мовний стиль, трактуємо як один з основних різновидів літературної мови. Індивідуальна своєрідність кожного із стилів мови (розмовно-побутового, офіційно-ділового, наукового, художнього й публіцистичного) знаходить свій мовний вияв у певній системі стилетворчих засобів (лексичних, фразеологічних, морфологічних, синтаксичних), які нашаровуються на мовні засоби нестилєтворчого плану, інакше кажучи, на нестилєтворчі мовні одиниці (або інтерстилєтворчі, міжстилєтворчі), бо вони однаково властиві всім стилям мови, мають загальномовний статус буття й використання [3].

Публіцистикою немалою мірою формується громадська думка, викликається живий відгук і реагування читачів (слухачів) на, як правило, найбільш актуальні або достатньо важливі громадські події. Публіцистика виступає однією з сфер масової й суспільно зорієнтованої сфери спілкування. В публіцистиці якнайтісніше поєднуються контаміновані елементи наукового способу вислову з певними художньо-образними ознаками, які сукупно утворюють такий різновид мови (і мовлення), що його прийнято називати публіцистичним стилем мови (і мовлення).

Уваги потребує й аналіз сучасної української публіцистики, її мовні структури й мовленнєвих функцій, на внутрішнє членування сучасного українського публіцистичного стилю на певні різновиди (підстили, жанри),

на лексико-фразеологічну й граматичну, переважно синтаксичну, організацію кожного з них.

Справжня культура публіцистичного вислову настає за умови, коли написане чи прочитане в газеті відповідає ustalеним літературним нормам вислову, повністю узгоджується з вимогами сучасної української стилістики, бо, стилістика є вченням про функцію (функції) кожної з мовних одиниць, починаючи від звука (щонайменше в слові) і закінчуючи реченням будь-якої структури, тим більше абзацом, текстом. Стилiстика орієнтує кожного на вивчення «мови в дії», в комунікативно-діяльнісному аспекті, вияві. Наше спілкування з іншими завжди виразно чи з певною виразністю реалізується в параметрах якогось стилю, є або публіцистичним мовленням (у його письмовій чи усній формі), або розмовно-побутовим, або художнім і т. д. , або певною мірою наше мовлення виявляється наближеним до одного з стилів. Саме в цьому полягає й комунікативна сутність усіх стилів.

Публіцистичний стиль писемно чи усно проявляється в публіцистичному мовленні окремого, багатьох, усіх більш чи менш освічених мовців – членів певного етносу, виступає згустком певного комплексу мовних засобів у дії, у використанні, тобто в мовленні. Стилiстика публіцистичного мовлення є найвищим еталоном його культури.

Публіцистичний стиль членується на цілу низку жанрів, або підстилів. Це, зокрема: публіцистичні передові статті до газет, різного типу інформаційні статті, менші за обсягом матеріали (оглядові, статті-коментарі), відкриті листи, різного характеру нариси, репортажі, щоденники, памфлети і фейлетони, сатиричні замітки, реплікси, есе та ін.

У стилістично довершеному мовленні повинні органічно поєднуватись мовні засоби двох планів – і явища експресивно-емоційні, комунікативно зорієнтовані переважно на почуттєву сферу людини, і явища, мовні засоби стандартні або стандартизовані, які зорієнтовані на розумово-розсудкове сприймання.

Визначальною ланкою в навчальній діяльності вчителя української мови виступає формування в учнів основ мовленнєво-публіцистичної культури саме на уроках української мови.

Навчальні завдання і форми роботи, зорієнтовані на формування в учнів культури публіцистичного мовлення, повинні стати вагомим елементом переважної більшості уроків з мови, починаючи з 5 класу; ця проблематика передбачається також навчальним планом учителя, регламентується його особистісною навчально-виховною практикою, а головне – узгоджується з програмовим матеріалом шкільного курсу української мови, підпорядковується експериментальній навчальній діяльності вчителя, яка

постійно й по класах видозмінюється. Безперечно, така діяльність тематично регламентується на індивідуалізується. З найпростіших початкових форм вона поступово переходить до найскладніших, зокрема, до таких, як написання творів-роздумів на суспільно-політичну чи морально-етичну тему, як складання тез до них, розгорнутих і диференційованих планів з просторою системою питань і завдань до кожної теми.

У публіцистичній освіті учнів найбільше важить дотримання такої навчально-виховної вимоги, як органічне поєднання на більшості уроків з мови переважаючого програмового завдання під час вивчення будь-якої власне мовної теми (з фонетики, граматики, фразеології, орфографії, пунктуації) з тими завданнями, які зорієнтовані на формування в учнів певних знань і вмінь з культури публіцистичного мовлення [5].

До позаурочних форм роботи взагалі (отже, і з публіцистики) належать: мовні гуртки, проведення їх засідань і підготовка до них, творча участь гуртківців в організації засідань гуртка, використання в них власне публіцистичних матеріалів, проведення конкурсів на кращого кореспондента тощо; лінгвістичні радіопередачі з найрізнішої тематики, але здебільшого максимально найближчої до потреб школи, учнів; мовні вечори, які тематично диференційовані, присвячуються якійсь окремій й обов'язково актуальній темі, переважно лінгвістичній; мовні конференції, в тому числі через комп'ютерну мережу; навчальне комп'ютерне листування, тижні мови з досить широкою тематикою, яка може максимально зорієнтуватись на потреби формування в учнів саме певних ланок, аспектів мовленнєво-публіцистичної культури; олімпіади, які проводяться в межах школи, міста, області, на загальнодержавному рівні і які тематично можуть суттєво розрізнятись, набуваючи також і певного публіцистичного змісту.

Отже, ми дійшли таких висновків:

- турбота Української держави, особливо школи й вузів, про мовленнєву культуру своїх громадян повинна належати до першочергових завдань у їхній щоденній діяльності. Вкрай потрібно подальше вдосконалення навчально-виховної роботи з метою оволодіння учням культурою публіцистичного мовлення;

- для опанування культурою публіцистичного мовлення потрібно вміле поєднання традиційних і сучасних форм і методів, прийомів навчання і вивчення мови, наближення цього навчально-виховного процесу до актуальних проблем сьогодення. Кожне заняття – і класноручне, і позаурочне – в класі, шкільне позакласне і позашкільне – повинно сприяти формуванню культури публіцистичного мовлення школярів;

- значення мови, досконале володіння нею є найкращою опорою і найнадійнішою рекомендацією для кожної людини в її державному житті і

в творчій діяльності;

- публіцистичне мовлення, або публіцистичний стиль мовлення, - це одна з найважливіших комунікативно-функціональних підсистем, або різновидів, літературної мови, це типові професійні сфери й способи використання мови;

- публіцистичне мовлення становить один із своєрідних і важливих виявів літературно-творчої діяльності людини;

- формування в учнів як загальної мовленнєвої культури, так і власне публіцистичної культури – в цьому слід вбачити одне з провідних професійних завдань учителя-словесника.

### *Література*

1. Выготский Л. С. Развитие устной речи. Собрание сочинений: В 6 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – 367 с.

2. Гамрецький І. С. Публіцистичне слово в системі мовно-шкільної освіти // Рідна школа, №7-8.- 1999.

3. Гамрецький І. С. Мовленнєво-публіцистична культура учнів: один з аспектів // Дивослово. - №12, 1999.

4. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. – М. : Наука, 1982. – 159 с.

5. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.

### *Л. Тишакова*

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології  
Краматорського економіко-гуманітарного інституту

**УДК 372.8:802**

## **ДЕЯКІ АСПЕКТИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*Стаття висвітлює проблему організації самостійної роботи на уроках іноземної мови як засобу підвищення якості підготовки учнів загальноосвітніх шкіл, форми, засоби та прийоми індивідуалізації з використанням сучасних технологій навчання.*

**Ключові слова:** самостійна робота, індивідуальні особливості учнів, індивідуалізація процесу навчання, технологія навчання, засоби та прийоми індивідуалізації.

### *Л. Тишакова*

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранной филологии  
Краматорского экономико-гуманитарного института

## **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*В статье рассматривается проблема организации самостоятельной работы на уроках иностранного языка как способа*

*повышения качества подготовки учащихся общеобразовательных школ, формы, способы и приемы индивидуализации с использованием современных технологий обучения.*

**Ключевые слова:** *самостоятельная работа, индивидуальные особенности, индивидуализация процессу обучения, технология обучения, способы и приемы индивидуализации.*

**L. Tyshakova**

*– candidate of Pedagogical Sciences, Docent of Foreign Philology Chair of Kramatorsk Institute of Economics and Humanities*

### **SOME ASPECTS OF INDIVIDUALIZATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS**

*The article considers the problem of independent work organization during foreign language classes as the basis of improving the students' knowledge in comprehensive schools, forms, methods and techniques of individualization with the use of modern educational technologies.*

**Key words:** *independent work, students' individual features, individualization of the process of foreign language teaching, educational technology, methods and techniques of individualization.*

**Постановка проблеми.** Однією з умов інтеграційного поступу України у світове співтовариство є розв'язання проблеми реформування та удосконалення вітчизняної освітньої галузі. Зростаючі потреби щодо спілкування та співпраці між країнами і людьми з різними мовами, культурними традиціями, нова освітня система в Україні вимагають суттєвих змін у підході до викладання, оновлення змісту й методів навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. Не менш важливим пріоритетом у розв'язанні зазначеної проблеми є орієнтація на комунікативно спрямоване навчання учнів іншомовному спілкуванню, а також пошук таких видів діяльності на уроці, які були б ефективним інструментом у вивченні іноземної мови.

Розглядаючи педагогічні чинники, що забезпечують реалізацію закономірностей навчання на практиці, необхідно приділити особливу увагу самостійній роботі учнів. Сучасні вимоги посилення ролі самостійної роботи учнів у навчально-виховному процесі, як відомо, обумовлені необхідністю активізації пізнавальної діяльності учнів як суб'єктів навчання. Саме самостійна робота покликана не тільки забезпечувати засвоєння навчальної інформації, але і допомагати учням формувати вміння і навички самостійного набуття знань.

Завдання навчання полягає в тому, щоб забезпечити творчий розвиток учнів, спираючись на їхні індивідуальні якості та здібності. Умовою досягнення цілей і завдань навчання є збереження індивідуальних особливостей учнів, їх унікальності, різнорівневості та різноплановості. У

нашому дослідженні ми спробуємо з'ясувати наскільки різноманітно самостійна робота як засіб навчальної діяльності застосовується на практиці українськими педагогами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми.** Самостійна робота є однією з важливих та широко обговорюваних проблем викладання у школі. Поняття самостійної роботи учня в сучасній методиці вивчення іноземних мов обов'язково співвідноситься з організуючою роллю вчителя. Під самостійною роботою в дидактиці розуміють різноманітні види індивідуальної і колективної діяльності учнів на класних і позакласних заняттях або вдома без безпосередньої участі вчителя, але за його завданнями [2].

Загально педагогічне визначення позакласної і позашкільної роботи, згідно якому вона є різними видами діяльності учнів покладено в основу розгляду самостійної діяльності учнів багатьма дослідниками. Розвиток цієї теми у загальному контексті організації факультативних курсів у школі має на меті декілька форм самостійної роботи: позаурочну, позакласну, позашкільну. Формулюються три основні відмінності позаурочної роботи: добровільність участі школярів, позаурочність проведення, самостійність. Вимоги, що пред'являються до неї, включають зв'язок урочної та позаурочної роботи, обов'язковість у виконанні добровільно взятих на себе позакласних доручень, цілеспрямованість і регулярність позакласних занять, масовий характер тощо.

Самостійна робота як особлива вища форма навчальної діяльності обумовлюється індивідуально-психологічними та особистісними якостями учня як суб'єкта. До таких психологічних детермінант належить саморегуляція. Поняття саморегуляції було психологічно обґрунтоване І.П. Павловим, Н.Д. Бернштейном, П.К. Анохіним. У загальному контексті психологічної теорії саморегуляції, моменти її співвідношення з організацією самостійної роботи були визначені О.К. Осницьким. Автор зазначає, що в учнів повинна бути сформована цілісна система уявлень про свої можливості та уміння їх реалізовувати. Учневі потрібно не тільки розуміти запропоновані вчителем цілі, але й формувати та реалізовувати їх самостійно [3].

Учень повинен уміти моделювати власну діяльність, тобто визначати умови, які важливі для досягнення мети, знайти у власному досвіді уявлення про предмет, а в оточуючому середовищі знайти відповідний об'єкт. Саморегулювання учня передбачає вміння програмувати самостійну роботу, яку застосовують відповідно до мети діяльності, відповідних засобів перетворення й визначення послідовності окремих дій. Важливим проявом предметної саморегуляції учня є вміння оцінювати кінцеві та проміжні результати своїх дій: при цьому важливо,

щоб суб'єктивні критерії оцінювання власних результатів майже не відрізнялися від об'єктивних.

Для організації самостійної роботи важливо, щоб усім названим уявленням учня відповідали вже сформовані в навчальній класній роботі навички та вміння.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Беручи до уваги психологічні детермінанти самостійної роботи та вищеназвані її показники як навчальної діяльності, можна дати більш повну характеристику цього явища з позиції самого суб'єкта діяльності. З цього боку самостійна робота є цілеспрямованою, внутрішньо вмотивованою самим суб'єктом сукупністю виконуючих дій, які коригуються ним у процесі діяльності. Робота таким способом потребує досить високого рівня самосвідомості, рефлексії, самодисципліни, особистої відповідальності і дає учневі задоволення в самовдосконаленні і самопізнанні. Все вище згадане підкреслює необхідність спеціальної, психологічної природи організації самостійної роботи учнів. У процесі такої роботи потрібно брати до уваги й специфіку навчального предмета.

З іншого боку, організація самостійної роботи підносить ряд питань, що стосуються готовності учня як суб'єкта такої форми діяльності до її здійснення. Постає питання, а вміють більшість школярів здійснювати самостійну роботу? Як показують матеріали попередніх досліджень, таку роботу не вміють виконувати не лише школярі, але й студенти. Так, згідно з узагальненими нами даними, 45,5% студентів визнають, що їм не вистачає вмінь правильно організації самостійної роботи; 65,8% опитаних взагалі не вміють розподіляти свій час; 85% не вміють його розподілити належним чином. Звідси й друге запитання: а чи може формуватися підготовленість, а за нею здатність до ефективного проведення самостійної роботи як форми навчальної діяльності, а не тільки виконання домашніх завдань? Відповідь на це запитання неоднозначна. Це обумовлено тим, що, по-перше, формування цієї здатності включає загально-особистісний розвиток у плані вдосконалення самосвідомості, рефлексії, самодисципліни, саморозвитку. Це означає формування вміння визначати й реалізовувати мету, відпрацювати узагальнені прийоми дій, адекватно оцінювати результати тощо. По-друге, неоднозначність обумовлюється тим, що ця здатність ефективно й ніби довільно формується лише в тих учнів, які характеризуються позитивною навчальною мотивацією та позитивним ставленням до навчального процесу. Результати досліджень показують, що навіть у студентів (у 77% першокурсників і 12,8% другокурсників) таке ставлення є негативним. За таких умов проблема формування здатності до самостійної роботи учнів переходить у проблему попереднього підвищення навчальної мотивації (особливо внутрішньої на



«процес» і на «результат» діяльності), формування зацікавленості до учіння.

Як підкреслюють дослідники цієї проблеми, при цілеспрямованому формуванні всі спонукання, що пов'язані з пізнавальною активністю, стають більш усвідомленими, підвищується активність школярів, перебудовується мотиваційна сфера, активізуються спроби визначати самостійні й гнучкі цілі навчальної роботи, спостерігається переважання внутрішніх мотивів над зовнішніми.

При цьому вчені відзначають, що позитивні мотиваційні зміни та формування інтересу до навчання відбуваються в результаті удосконалення особистості учнів. Формуючи здібності учнів до самостійної роботи, потрібно цілеспрямовано навчати їх її змісту. Таким чином, позитивна відповідь на питання про те, чи можуть в учня формуватися здібності справжньої самостійної роботи, залежать від спільних дій учителя й учня, від усвідомлення останнім особливостей цієї роботи як специфічної форми діяльності. Аналіз видів навчальної праці учнів показує, що самостійна робота характеризується власною пізнавальною потребою, самоконтролем, власним режимом праці, свободою вибору місця й часу виконання цієї роботи.

**Метою** нашого дослідження є теоретичне обґрунтування даної проблеми й узагальнення результатів багаторічних досліджень вітчизняних та зарубіжних методистів, вивчення реального стану даної проблеми в практиці сучасної загальноосвітньої школи, аналіз засобів підвищення якості підготовки учнів шляхом організації самостійної роботи на уроках іноземної мови.

**Постановка завдань.** Ми передбачаємо, що використання індивідуального підходу при плануванні й організації самостійної роботи учнів на уроках іноземної мови підвищить ефективність навчання та покращить їхню успішність. Все вище висловлене дало змогу поставити такі завдання дослідження: уточнити форми та методи навчання іноземної мови; визначити роль самостійної роботи як засобу підвищення ефективності навчання іноземної мови в практичній діяльності учнів та вчителя; вивчити досвід роботи з організації самостійної роботи вчителями іноземної мови; розробити індивідуальну систему організації самостійної роботи на уроках іноземної мови.

**Викладання основного матеріалу.** Опитування вчителів міста показало, що самостійна робота – не є новим видом діяльності учнів на уроці. Крім того, було названо велику кількість різноманітних видів самостійної роботи, серед яких: домашнє виконання робіт, вправ, індивідуально-групової роботи, парної роботи, самостійна робота як засіб перевірки знань, робота з картками, ділова гра. Для підвищення успішності

учнів у процесі вивчення іноземної мови, а також для розвитку розумових здібностей дітей було проведено експеримент. Мета експерименту: впровадження розробленої оригінальної методики організації самостійної роботи у навчальний процес. До складу експериментальних завдань увійшов комплекс різноманітних технологій навчання з урахуванням психологічних особливостей учнів, а також експериментальна перевірка ефективності технології реалізації індивідуального підходу до учнів. Відповідно до характеру підструктур психологічної структури індивідуальності учня в методиці вивчення іноземних мов розрізняють чотири види індивідуалізації процесу навчання: мотивуючу, регулюючу, розвиваючу та формуючу. Змістом мотивуючої індивідуалізації є врахування розбіжностей в мотиваційній сфері оволодіння учнями англійської мови та цілеспрямоване формування внутрішньої мотивації. Це такий вид мотивації, що приносить особистості задоволення від самого процесу оволодіння іноземною мовою.

Основним способом здійснення мотивуючої індивідуалізації є виконання учнями завдань, що відповідають їхнім інтересам, контексту діяльності, життєвому досвіду, діловому та мовленнєвому статусу. Найголовнішими прийомами здійснення мотивуючої індивідуалізації є: підбір мовленнєвих партнерів з урахуванням спільності їх інтересів та контексту діяльності; підбір варіативних мовленнєвих завдань, текстів для аудіювання й читання з урахуванням сфери інтересів і уподобань учнів тощо.

До засобів реалізації мотивуючої індивідуалізації належать тексти для аудіювання і читання, книжки для читання, комплекси вправ для навчання аудіювання, говоріння, читання й письма, що відповідають індивідуальним інтересам та запитам учнів й сприяють формуванню в них ціннісних орієнтацій на оволодіння англійською мовою. Формуванню мотивуючої індивідуалізації допомагає широке використання у навчальному процесі змагань, мовних ігор, рольової гри тощо. Змістом регулюючої індивідуалізації є, з одного боку, тимчасове спрощення і часткове варіювання навчальних завдань з англійської мови для окремих підгруп учнів, а з другого,— підвищення складності і розширення програмових вимог для добре підготовлених і зацікавлених в оволодінні англійською мовою учнів. Цей вид індивідуалізації передбачає врахування реального рівня володіння учнем іншомовною мовленнєвою діяльністю на кожному з етапів навчального процесу.

Головним способом досягнення регулюючої індивідуалізації є виконання учнями в раціональному співвідношенні різних видів індивідуалізованих вправ, які бувають трьох видів: адаптивні, корективні та стимулюючі. В основі типології вправ лежать критерії змісту

індивідуалізації: адаптація навчальних завдань до рівня розвитку компонентів психологічної структури індивідуальності учня, корекція виявлених недоліків та стимуляція функціонування на високому рівні всіх підструктур вищезгаданої структури в комплексі.

Мета адаптивних вправ — допомогти окремим учням виконувати завдання, які надаються всій підгрупі. Мета корективних вправ — сприяти ліквідації недоліків у підготовці учнів з іноземної мови і розвитку окремих психологічних процесів та якостей особистості. Вони мають за мету свого роду «шліфування» всіх компонентів психологічної підструктури індивідуальності учня та їх подальший розвиток. Для слабких учнів рекомендується рівне співвідношення адаптивних, корективних та стимулюючих вправ, в той час як для сильних вони змінюються на користь останніх.

Основними *прийомами* регулюючої індивідуалізації є: варіювання цілей, обсягу, ступеня складності і режимів виконання учнями завдань і вправ з урахуванням загального рівня володіння ними іноземною мовою і рівня підготовки до конкретного уроку; варіювання цілей, обсягу, ступеня складності і режимів виконання домашніх та лабораторних робіт залежно від ступеня сформованості вказаних навичок, визначення необхідної допомоги з боку вчителя; визначення послідовності опитування учнів згідно з їхньою підготовкою до виконання конкретного завдання.

Ефективними *засобами* реалізації регулюючої індивідуалізації на уроці та при виконанні завдань є підручник й навчальні *роздавальні картки*. Вчитель рекомендує учневі, які додаткові вправи з підручника виконувати, який матеріал повторювати, які тексти опрацювати тощо. На роздавальних картках навчаючого типу подано вправи і завдання, які вчитель вважає за необхідне дати учням на додаток до тих, що вміщені у підручнику. На роздавальних картках адаптуючого типу подається інформація, що допомагає учневі у виконанні завдання. *Змістом* розвиваючої індивідуалізації є врахування реального рівня функціонування психічних процесів та якостей особистості учнів, які мають суттєвий вплив на процес оволодіння іноземною мовою, а також стимулювання їх цілеспрямованого розвитку на базі мовного та мовленнєвого матеріалу.

До основних *способів* реалізації розвиваючої індивідуалізації належать: тимчасова адаптація вправ з іншомовної мовленнєвої діяльності до реального рівня функціонування в учнів психічних процесів; цілеспрямований розвиток у разі необхідності окремих психічних процесів і якостей особистості, що відіграють суттєву роль в оволодінні іноземною мовою. Найбільш ефективними *прийомами* розвиваючої індивідуалізації є підбір раціональних режимів виконання вправ з урахуванням особливостей

функціонування психічних процесів в учнів, які впливають на якість виконання вправ певного типу, варіювання обсягу рекомендованих вправ, призначених для розвитку певних психічних процесів (наприклад, слухової пам'яті чи механізму імовірного прогнозування). Основним засобом реалізації розвиваючої індивідуалізації на уроках іноземної мови є адаптуючі роздавальні картки, на яких представлені різні типи опор, що сприяють більш повному сприйняттю іншомовної інформації на слух окремими учнями. Крім того, необхідні комплекси корегуючих вправ, забезпечення цілеспрямованого розвитку психічних процесів та якостей особистості учня.

**Висновки і пропозиції.** Виходячи з вищевикладеного на основі проведення відповідної дослідницької роботи, ми прийшли до висновку, що використання індивідуального підходу й наукова організація самостійної роботи учнів на уроках іноземної мови значно підвищує ефективність навчання і покращує успішність. Ефективність самостійної роботи досягається за рахунок чіткої її організації в урочний та позаурочний час. Ретельно спланована, організована й методично забезпечена самостійна робота, зокрема на уроці іноземної мови, вчить учнів вільно оперувати мовленнєвим матеріалом. Озброєння учнів сукупністю раціональних прийомів навчання взагалі та самостійної роботи зокрема, вимагає систематичної та цілеспрямованої роботи. Методи самостійного набуття знань є системним об'єктом, що включає види і прийоми взаємопов'язаної діяльності учня та вчителя, формування в них творчого ставлення до навчання та вмінь раціональної організації самостійної пізнавальної діяльності.

### *Література*

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.:АРКТИ-ГЛОССА, 2000. – 165 с.
2. Кобышева А.В. Групповой метод обучения при организации самостоятельной работы студентов на практическом занятии по методике // Материалы 1 Респ. научно-практ. конф. «Новые технологии в современном процессе обучения». – Новополюцк, 2003. – С. 324-329.
3. Куліш В. Г. Курс лекцій з методики викладання англійської мови у початкових класах. Для студентів пед. училищ та коледжів. Навч.- метод. посібник. – Донецьк.: Юго-Восток, 1999. – 169 с.
4. Кобышева А.В. Современные методы обучения английскому языку. - Минск, 2003. - 175 с.
5. Морська Л.І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов: Навчальний посібник. – Тернопіль: Астон, 2008. – 256 с.

## ІСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

**В. Бойко**

– зав. аспірантури Горлівського державного педагогічного інституту  
іноземних мов

УДК 378.1

**ПІДТРИМКА ВЧИТЕЛІВ-ПОЧАТКІВЦІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ**

У статті аналізується система підтримки вчителів-початківців у Великій Британії. Автор доводить важливість індивідуальної програми моніторингу, підтримки та оцінювання молодого фахівця.

**Ключові слова:** вчитель-початківець, вступний період, підтримка молодого фахівця.

**В. Бойко**

– зав. аспірантурой Горловского государственного педагогического  
института иностранных языков

**ПОДДЕРЖКА НАЧИНАЮЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В  
ВЕЛИКОБРИТАНИИ**

В статье анализируется система поддержки начинающих учителей в Великобритании. Автор доказывает важность индивидуальной программы мониторинга, поддержки и оценивания молодого специалиста.

**Ключевые слова:** начинающий учитель, адаптационный период, поддержка молодого специалиста.

**V. Boyko**

– a Head of the Postgraduate School of the Horlivka State Pedagogical  
Institute of Foreign Languages

**SUPPORTING NEWLY QUALIFIED TEACHERS IN GREAT BRITAIN**

The system of supporting newly qualified teachers in Great Britain is analysed in the article. The author proves the importance of the individual programme of the monitoring, supporting and assessment of a newly qualified teacher.

**Key words:** newly qualified teacher, induction period, supporting of a newly qualified teacher.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Важливим етапом професійного становлення вчителя є перший рік роботи в школі. Саме у цей період відбувається адаптація вчорашнього випускника педагогічного коледжу або університету до специфіки роботи в школі.

В британській педагогіці цьому питанню надають чимало уваги. Ще в 1970-80 роках в офіційних документах підкреслювалася необхідність так

званого випробувального року, а в 1990-і роки проблеми початку кар'єри вчителя набули особливої актуальності.

**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.** Чимало науковців, які досліджують проблему післядипломної підготовки вчителів (Л. Акмаєв, Дж. Харленд, С. МакЛолін, М. Роуз), приділяють увагу питанню підтримки вчителів-початківців.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою даної статті є аналіз системи підтримки вчителів-початківців у Великій Британії.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Агенцією підготовки та розвитку вчителів було запроваджено так званий «період вступу на посаду» (induction period). Він був розроблений для того, щоб забезпечити всіх молодих спеціалістів підтримкою протягом першого року роботи в школі. Він поєднує в собі програму особистого розвитку, підтримку та професійний діалог, з моніторингом та оцінюванням діяльності відповідно до професійних стандартів. Період вступу на посаду триває три стандартні шкільні чверті. Якщо вчитель працює не на повну ставку, то і тривалість цього періоду вираховується пропорційно, напр., якщо молодий спеціаліст працює на 0,5 ставки, то його індукційний період буде тривати не три, а шість чвертей.

Протягом періоду вступу на посаду молодий спеціаліст:

- має індивідуальну програму спланованого професійного розвитку;
- має наставника, з яким разом складається план професійного розвитку, і який допомагає та підтримує у всіх сферах діяльності;
- має відвідування своїх занять наставником або іншими досвідченими колегами щонайменше два рази на чверть. Ці відвідування мають бути обговоренні, в результаті чого молодий спеціаліст та його наставник роблять висновки щодо професійного росту;
- має на 10% менше аудиторного навантаження, ніж інші вчителі. Це додатковий час для планування, підготовки та оцінювання [2, с. 3-4].

Отже, кожен молодий спеціаліст має індивідуальну програму моніторингу, підтримки та оцінювання. Ця програма, яку молодий вчитель планує зі своїм наставником, має відбивати:

- наміри та професійні пріоритети, які мають бути досягненні до кінця Програми першого року роботи в школі (як частина профілю початку та розвитку кар'єри – career entry and development profile (CEDP));
- основні професійні стандарти;

- специфічні вимоги до посади.

Таким чином, офіційна підтримка стажера в адаптаційний період – це зв'язок між початковою педагогічною освітою та власне вчительською кар'єрою, який поєднує персональну програму розвитку, підтримку, професійний діалог з моніторингом та оцінюванням.

Кожна адаптаційна програма повинна дати можливість молодому спеціалісту розширити та поглибити свої знання, вміння та навички, отриманні в період навчання у ВНЗ, та забезпечити підґрунтям для постійного професійного розвитку. Вона має допомогти стажеру до кінця адаптаційного періоду відповідати основним професійним стандартам та забезпечити його (її) основними знаряддями для ефективної педагогічної діяльності.

Цікавим надбанням британських педагогів в питаннях адаптації молодого вчителя є Профіль початку та розвитку кар'єри. Його було розроблено з метою допомогти молодому спеціалісту (або ще його називають «стажер») розмірковувати над своїм професійним розвитком з основних ключових позицій стосовно всього адаптаційного періоду та його результату. CEDP побудовано навколо трьох перехідних позицій. Перша позиція спрямована на досягнення результатів у кінці отримання початкової педагогічної освіти, другий – на початок вступного періоду, третій – на кінець вступного періоду. Для кожного періоду існує набір питань, які розроблені в мету допомогти стажерам рефлексувати щодо їхнього прогресу та спланувати свій професійний розвиток та подальшу освіту. За допомогою Профілю молодий фахівець разом зі своїм наставником ставить цілі, визначає завдання, планує низку можливостей професійного росту, серед яких можуть бути наступні:

- працювати бік о бік з іншими, брати участь у плануванні заходів школи;
- відвідувати заняття більш досвідчених колег;
- відвідувати інші школи з метою обміну досвідом;
- брати участь у формальних тренінгах, семінарах і курсах;
- зустрічатися з наставником для обговорення результатів діяльності та складання планів на майбутнє.

Індивідуальний профіль молодого спеціаліста складається з наступних елементів:

- власний відгук щодо кожної перехідної позиції;
- звіти з проходження практики в період отримання початкової педагогічної освіти;
- зразки власних планів уроків;
- цілі, що були поставлені для кожної перехідної позиції;
- власне бачення свого прогресу (чого досягли);

- план на період вступу на посаду;
- звіти про те, як був використаний звільнений від аудиторних занять час;
- відгуки на відвідані заняття;
- звіти стосовно консультацій з наставником;
- результати оцінювання тощо [2, с. 5].

Даний перелік не є суворо предписаним і остаточним, його можна доповнювати, змінювати та корегувати.

Отже, розглянемо всі три етапи адаптації молодого спеціаліста.

### **Перехідна позиція 1.**

Це етап, який відбувається у тому навчальному закладі, де ще студент отримує початкову педагогічну освіту. Ним керує наставник, який допомагає підготуватися вже до ролі вчителя. Основні дії, які має виконувати студент в межах Профілю на даному етапі, є таким:

- проходити педагогічну практику, аналізувати її з метою використання набутих навичок на початковому етапі кар'єри;
- спільно працювати з наставником (або наставниками) згідно плану;
- брати на себе відповідальність за свою діяльність та за її фіксування;
- робити записи своїх думок щодо питань, які обговорюються;
- визначати свої ключові досягнення;
- визначити сфери наукового та методичного інтересу.

Для завершення даного етапу проводиться співбесіда з наставником, на якій обговорюються такі питання:

1) На цьому етапі які з аспектів викладання Вас найбільше цікавлять? Що саме Вас в них зацікавило? Яким чином Ви хотіли б розвивати свої вміння та навички у цій сфері?

2) Чого Ви вже досягли на шляху до Кваліфікованого вчителя? Чому Ви так вважаєте? Наведіть конкретні приклади своїх досягнень у сфері викладання.

3) В яких аспектах викладання Ви почуваетесь більш впевнено, а в яких – менш? Чому? На яких сферах викладання Ви хотіли б зосередитись у майбутньому?

4) Як Ви бачите свою вчительську кар'єру? Які у Вас довгострокові цілі?

### **Перехідна позиція 2** – це початок вступного періоду.

Стажер починає свою роботу з наставником із надання інформації про першу позицію своєї кар'єри. Вони разом аналізують досягнуте і складають перспективний план на майбутнє.

Дії протягом другого етапу:



- ділитися з наставником своїм досвідом, отриманим у навчальному закладі в процесі навчання, своїми новими потребами, які виникли в контексті нової ролі – шкільного вчителя;
- порівнювати свій попередній досвід з новим, знаходити спільні проблеми та шляхи їх вирішення;
- визначити цілі професійного розвитку та почати складати план індивідуальної програми підтримки разом з наставником.

Офіційно кожні шість тижнів молодий фахівець зустрічається зі своїм наставником для обговорення виконання індивідуального плану професійного розвитку.

Питання для обговорення на цьому етапі можуть бути наступними:

1) Які Ваші основні пріоритети професійного розвитку на даному етапі? Чому саме ці? Що Ви брали за підґрунтя при визначенні перспектив розвитку: досвід, набутий у вищому навчальному закладі, посада на даний момент, відгуки та поради наставника та колег?

2) Як змінилися Ваші пріоритети з початку кар'єри? Яке є Ваше бачення напрямків роботи стосовно учнів, їх рівня знань, поведінки, організації роботи школи, викладання навчальної дисципліни, форм і методів викладання, суспільних обов'язків, тощо?

3) Які Ваші найближчі, середні та дальні цілі? Обґрунтуйте.

4) Яка підготовка, підтримка, розвиток зможуть Вам допомогти у досягненні поставлених цілей?

**Перехідна позиція 3** – кінець адаптаційного періоду.

Саме цей період допомагає стажеру проаналізувати свої досягнення за весь адаптаційний період, зосередитися на постійному професійному розвитку протягом наступного етапу кар'єри та готує до виконання всіх обов'язків учителя школи.

Дії на цьому етапі:

- обговорити, проаналізувати разом з наставником успіхи та досягнення стажера протягом адаптаційного періоду;
- оцінити свою програму підтримки в адаптаційний період;
- обговорювати та обмірковувати ті виклики, які зустрілися протягом першого року роботи;
- зосередитися на постійному професійному розвитку, окреслити можливі шляхи підвищення кваліфікації;
- приготуватися до виконання всіх функцій шкільного вчителя.

Бесіда з наставником може охоплювати такі питання:

1) Аналізуючи весь адаптаційний період, які досягнення стали найважливішими для Вас? Що було найбільш цінним у Вашій індивідуальній програмі підтримки?

2) Як Ви оцінюєте себе наприкінці адаптаційного періоду. Наведіть докази своїх успіхів.

3) Якими сферами (аспектами) своєї діяльності протягом адаптаційного періоду Ви не зовсім задоволені? Чому? Що Ви плануєте робити для поліпшення ситуації? Яка подальша підтримка Вам необхідна?

4) Які цілі або сподівання не справилися? Чи можете Ви назвати причини? Чи будете Ви прагнути досягти їх у своїй майбутній кар'єрі?

5) Якщо замислитися над своєю роботою протягом наступних 2-3 років, які перспективи Ви бачите? [2, с. 6-12].

Підтримку молодих фахівців в початковий період їхньої кар'єри підкріплено офіційно (Акт про викладання і вищу освіту – 1998 рік, Акт про навчання та вміння – 2000 рік, Освітній статут – 2008 рік). У всіх цих документах підкреслюється необхідність підтримки молодого спеціаліста в період адаптації.

В кінці адаптаційного періоду кожен молодий фахівець має відповідати стандартам кваліфікованого вчителя, або вчитель основного рівня (ядро) (teacher on the main scale (Core – C)), що входить до загальної структури професійних стандартів учителів Англії. Якщо стажер не відповідає зазначеним професійним стандартам, то він може подати свої документи ще раз на розгляд через деякий час, проте в нього вже не буде адаптаційного періоду.

Важливим моментом програми підтримки є моніторинг і оцінювання. Щонайменше кожні 6 тижнів наставник відвідує заняття стажера. Як правило, при спостереженні наставник зосереджується на якомусь аспекті діяльності, що було обговорено з молодим фахівцем заздалегідь. Вибір аспекту залежить, по-перше, від професійних стандартів для кваліфікованого вчителя, і по-друге, від особистих цілей професійної кар'єри стажера. Відвідувати заняття може не лише безпосередній наставник, а й інша компетентна людина. Після відвідування обов'язково відбувається зустріч молодого спеціаліста та відвідувача, де аналізується заняття, надаються рекомендації. Рекомендації та поради мають бути чіткими та конструктивними, надані у доброзичливій та дружній формі.

Наставник спостерігає за прогресом свого підопічного весь адаптаційний період. Протягом цього періоду має відбутися три офіційних оцінювання (атестації). Оцінювання проводить керівник школи або наставник (який діє в даній ситуації від імені керівника). Як правило, атестація відбувається наприкінці навчальної чверті. Вже на початку адаптаційного періоду визначаються його дати. Оцінювання ґрунтується на інформації, даних про педагогічну діяльність і професійний розвиток стажера. Третя зустріч – це фінал адаптаційного періоду, коли керівник школи надає остаточний висновок щодо успішності або неуспішності

закінчення вступного періоду та відповідності претендента професійним стандартам учителя основного рівня.

Кожне формальна атестація повинна мати підстави для оцінювання. Третя атестація має ґрунтуватися на письмових звітах щонайменш двох спостерігачів педагогічної діяльності та аналізу попередніх атестацій. Дані мають збиратися зі спостереження щоденної роботи в якості вчителя та виконання індивідуальної програми підтримки. Основні моменти, які оцінюються, безпосередньо пов'язані з професійними стандартами для кваліфікованого вчителя.

В якості додаткових джерел оцінювання можуть бути:

- плани уроків молодого спеціаліста;
- оцінювання результатів роботи учнів, включаючи контрольні роботи, тести, екзаменаційні роботи;
- інформація про взаємодію з колегами, батьками;
- самооцінювання та самоаналіз свого професійного розвитку [3, с. 19-20].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, більшість програм підтримки молодих вчителів у школах Великої Британії спрямовані на становлення учителя як спеціаліста. Вони ґрунтуються на прогресивній моделі навчання, педагогічній підтримці та вдосконаленні вмінь та навичок учителя.

### *Література*

1. Акмаев Л.Р. Основные тенденции развития непрерывного педагогического образования в Великобритании, последняя четверть XX века: дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ленар Рустамович Акмаев. – М.: РГБ, 2003. – 183 с.
2. Career entry and development profile 2007/8. – London: Teacher training and development agency, 2007. – 14 p.
3. Statutory guidance on induction for newly qualified teachers in England. – London: Crown. – 2008. – 56 p.

### *О. Бочарова*

*– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов*

**УДК 37.013.74; 371.212.3**

## **СТАН РОЗВИТКУ ТА ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У ПОЛЬЩІ**

*На основі аналізу документів, законодавчих актів польського Міністерства освіти й спорту автором статті розглянуто стан розвитку та шляхи підтримки обдарованих учнів у Польщі.*

**Ключові слова:** обдарований учень, соціально-педагогічна підтримка, освітні документи.

**Е. Бочарова**

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов

### **СОСТОЯНИЕ РАЗВИТИЯ И ПУТИ ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ПОЛЬШЕ**

*На основе анализа документов, законодательных актов польского Министерства образования и спорта автором статьи раскрыты пути и состояние поддержки одаренных детей в Польше.*

**Ключевые слова:** одаренный ребенок, социально-педагогическая поддержка, образовательные документы.

**Helen Botcharova**

*Candidate of Education, associate professor of the department of Pedagogics of Horlivka State Pedagogical Institute of Foreign Languages*

### **THE STATE OF DEVELOPMENT AND THE WAYS OF SUPPORT OF GIFTED CHILDREN IN POLAND**

*According to the analysis of the educational documents and legislative acts of the Polish Ministry of education and sports, the state of development and the ways of support of the gifted pupils in Poland are examined by the author of the article.*

**Keywords:** education of the gifted pupils, pedagogical and social support of the talented children.

**Постановка проблеми в загальному вигляді...** Проблема виявлення, розвитку й відповідної підтримки обдарованих учнів вже тривалий час привертає увагу педагогів, психологів, освітянських діячів, а в останні роки навіть політиків. На основі вивчення документів та законодавчих актів польського Міністерства освіти й спорту розглянемо, яким чином польський уряд вирішує це питання, і які зміни відбулися в освітній політиці країни починаючи з 70-тих років ХХ століття після прийняття першого документу щодо навчання й підтримки обдарованих дітей в країні. Аналізуючи документи, ми звертали увагу на два моменти: перший, що стосувався правової бази (нормативні директиви, законодавчі акти), які регулюють функціонування освіти й визначають напрями її розвитку, другий - практичної діяльності, тобто дій на практиці, що здійснюються в навчально-виховних закладах, і в першу чергу, – в школах.

**Формулювання цілей статті...** Метою цієї проблеми є розгляд стану розвитку освіти, подальших перспектив та шляхів підтримки обдарованих учнів у Польщі на основі міністерських розпоряджень та освітянських документів.

**Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу...**

Основними документами, які визначають основні напрями розвитку освіти та подальші її перспективи у Польщі є закони освіти, положення та Міністерські розпорядження, в яких висвітлюється актуальний стан освіти в країні, запроваджені реформи та організація роботи школи.

У 70-тих роках ХХ століття в освітній політиці країни відбулися суттєві зміни. Так, у 1973 році Комітетом експертів було представлено *Рапорт про стан освіти у Польській Народній Республіці*, в якому надано оцінку функціонування освіти в країні в цей період й визначено основні напрями реформи школи. Питання, що розглядалися в документі не стосувалися відверто навчання обдарованих учнів, однак, це не означало, що проблема обдарованості зовсім не піднімалася. Вимоги щодо розвитку здібностей учнів багаторазово формулювалися як головне завдання, як один з компонентів реформування школи. Однак, слід зазначити, що в ході роботи експерти не визнали за доцільне розробити це завдання в системний спосіб.

Частина I та II Рапорту про освіту присвячена аналізу завдань, що стояли перед освітою на фоні відповідних змін у Польщі у другій половині ХХ століття. Автори підкреслювали, що технічний та суспільний прогрес залежить від роботи висококваліфікованих працівників, які мають не тільки вищу освіту, а також володіють відповідними уміннями, навичками та відрізняються творчим підходом. Водночас підкреслювалося, що майбутній розвиток держави відкриває перед широким колом людей можливість застосування особистісних здібностей для будування не тільки власного добробуту, а й суспільного. Поставлене перед освітою завдання розвитку здібностей витікало з суспільної ідеології, направленої на виховання всебічно розвиненої особистості.

Частина III Рапорту містила аналіз й оцінку функціонування шкільної системи Польщі на початку 70-тих років ХХ століття. Експерти негативно оцінили майже всі аспекти функціонування школи цього періоду (рівень освіти, методи навчання та виховання). Дошкільна, середня й професійна освіти в оцінці авторів не виконували тих навчально-виховних завдань, що ставились перед ними. На фоні негативної роботи школи також негативно виглядала робота з обдарованою молоддю (виявлення та діагностування), у той час, коли деякі європейські країни зробили значний крок у цьому напрямку. Хоча, як вже було зазначено вище, питання обдарованості не було предметом спеціального аналізу, однак, у зв'язку з констатацією серйозних недоліків у сфері освіти було зроблено зауваження щодо навчання й підтримки обдарованих учнів. Було наголошено на недостатній гнучкості системи навчання, низькому рівні

новаторських ідей у застосуванні методів та форм навчання, а також критичному ставленні до уніфікації планів та програм навчання.

Найбільш гостро питання щодо створення умов для розвитку здібностей обдарованих учнів відображено у IV частині Рапорту. Умови виявлення й розвитку здібностей, талантів серед дітей розглядалися тільки як один із пунктів результативності освітньої реформи, тобто як один із напрямів.

У ході роботи експертами та діячами було прийнято ряд пропозицій щодо навчання й підтримки обдарованих учнів: введення 11 річної загальноосвітньої школи, що пом'якшувала нерівність вступу до вищих навчальних закладів обдарованим та талановитим учням; створення профільних напрямів навчання у старших класах (фізико-технічні, біологічно-сільськогосподарські, соціально-економічні, гуманітарні), що сприяють розвитку потенціалу й здібностей дітей; рекомендації щодо введення диференційованої програми навчання, що сприяє розвитку здібностей учнів; надання консультацій, орієнтованих на діагностику та розвиток здібностей учнів; врахування досягнень учнів отриманих під час навчання у середній школі (участь в олімпіадах, конкурсах) під час вступу до вищого навчального закладу; використання гнучких планів та програм у вищих навчальних закладах (створення індивідуальних програм навчання для обдарованих учнів).

Запропоновані у Рапорті про освіту зміни у шкільній освіті на початку 70-тих років ХХ століття було визнано як прогресивні та новаторські. Однак, проблема обдарованості учнів не піднімалася на відповідному рівні. Не було розглянуто такі важливі питання як: перебудова змісту, методів й стратегії навчання, реформування професійного навчання та підготовка вчителів до роботи з обдарованим учнями. У документі більше уваги приділялося наданню суттєвої допомоги учням, які не встигають з окремих предметів та мають певні труднощі. Хоча доцільно було б, як зазначає Я. Лащук, направити діяльність на допомогу та підтримку обдарованого учня, з яким пов'язане майбутнє освіти та розвиток країни .

Через п'ятнадцять років у 1989 році Комітетом експертів було оцінено стан освіти країни й висвітлено у *Рапорті про стан й напрями розвитку національної освіти у Польській Народній Республіці*. Розглянемо, який крок було зроблено у вирішенні проблеми навчання й виховання обдарованих дітей знайшла продовження, тобто яку роль відвели польські автори «школам майбутнього», обдарованим учням й педагогіці творчості.

Частина I Рапорту присвячена найважливішим виховним завданням, що відповідали вимогам сьогодення й розвитку сучасної цивілізації.

Автори документу вбачали основним завданням освіти підготовку людини до управління суспільством, в якому людське життя буде організовано згідно з принципом «бути», замість принципу «мати». Творча праця оцінювалася в вище, ніж виконавча робота. Навчання слугувало у рівній мірі діям, скерованим на перетворення зовнішньої, матеріально-суспільної діяльності з метою збагачення внутрішнього потенціалу людини [1, с. 33].

На думку авторів, сучасна освіта повинна готувати людей виключно до використання досягнень цивілізації та творчої участі у цьому процесі. Творчість людини є основним рушієм прогресу, розвиток якого залежить від збільшення кількості інтелектуально освічених людей. Для того, щоб освіта відповідала вимогам пріоритету гуманістичних цінностей недостатньо лише реформування її структур. Вирішальним критерієм відбору змісту та методів виховних дій повинна стати турбота про людину, її індивідуальний розвиток. Головні життєві цінності - знання, уміння як основні компоненти були змінені. Головна роль відводилася формуванню особистісних якостей, умінням, а вже потім знанням. При такій структурі цілі навчання, на думку авторів програми, повинні концентруватися на вихованні особистості та врахуванні її індивідуальності. Для досягнення цих цілей слугуватиме така модель освіти, яка враховуватиме здатність людини до навчання, що задовольнятиме потреби суспільства, а з іншого боку, уміння розвивати свій особистісний потенціал та збагачувати внутрішній світ. В основі цієї моделі лежить принцип елітарного навчання, що означає індивідуалізацію, повагу до особистості, новаторські та творчі дії [1, с. 34].

Аналіз цієї частини Рапорту свідчить, що автори прямо не піднімають питання навчання та підтримки обдарованих учнів, не виділяють дітей обдарованих і не ставлять спеціальних задач перед ними, однак, положення, що були прийняті під час роботи, стосувалися саме цієї категорії дітей, а саме: підготовка людини до творчої діяльності, надання їй відповідної допомоги та підтримки; акцент на виховних процесах, що сприяють внутрішньому розвитку особистості, її духовних сил.

Частина II Рапорту була присвячена оцінці актуальному стану освіти та шляхам її модернізації. Представлена картина становища школи темними барвами малювала картину сучасної школи. Питання роботи з обдарованими учнями не вирішувалося належним чином. Важко було визнати достатньою організацію проведення шкільних позаурочних занять для дітей з рівнем розвитку вище за середній, застосування активних методів у процесі навчання, а також індивідуальної форми навчання. Увага авторів була сконцентрована головним чином на аналізі труднощів, з якими стикаються учні, що призводять до невиконання вимог навчальної програми.

Головним гаслом якісних змін в системі навчання сформульованим у Рапорті стала «школа для учнів». У лозунгу є надія, що це також школа для обдарованого учня. Розглянемо наскільки потреби обдарованих учнів були враховані в майбутній моделі роботи шкільної системи. Запропоновані пропозиції були пов'язані безпосередньо з підтримкою та навчанням обдарованих дітей: проведення позаурочних занять (клуби за інтересами, культурні, спортивні й туристичні заходи, літні табори); зміна статусу шкільного педагога (зближення з учнями); участь шкільного психолога в діагностиці й роботі з обдарованими учнями; розповсюдження проблемних методів навчання; нове формування відношень: Учитель-учень (партнерство та співпраця); створення індивідуальних (на базі обов'язкових) програм навчання для обдарованих учнів; розвиток індивідуальних здібностей та захоплень учнів.

Запропонована структурна шкільна реформа не створювала спеціальних умов для розвитку здібностей обдарованих учнів. Повний цикл навчання до отримання атестату зрілості був обов'язковим, щоб вступити до вищого навчального закладу (цей цикл дванадцятилітній, обов'язковий для всіх учнів, у тому числі й для обдарованих).

Додамо, що потреби обдарованих учнів в оцінці експертів не були враховані. Все більше обговорювалися проблеми учнів, що мають певні труднощі в навчанні. Типовий канон вирішення: необхідно застосувати (наприклад: індивідуальне навчання) для надання їм допомоги. Отже, всі зміни в Рапорті направлені на середніх та слабких учнів, а головна проблема, що турбувала авторів, стосувалася того, як підняти рівень навчання учнів, які не виконують поставлені виховні та навчальні цілі.

За останні роки Відомством національної освіти Польщі прийнято низку законодавчих актів щодо навчання й підтримки обдарованих учнів. У 1991 році Міністр Національної Освіти видав розпорядження щодо участі обдарованих учнів у заняттях направлених на розвиток здібностей дитини. Учень незалежно від віку й рівня навчання зі згоди декана обраного навчально вищого закладу може відвідувати заняття. А це означає, що обдарований учень може одночасно бути студентом, а розпорядження надає свободу вищому навчальному закладу організувати навчальний процес на свій погляд. Учні, які отримали залік при відвідуванні занять, звільняються від повторного його складання, якщо в майбутньому навчатимуться на тому ж напрямку [1, с. 36]. Така процедура надає можливість обдарованій людині розпочати раніше студентську кар'єру й здійснити свої мрії.

Важливим для організації підтримки обдарованих учнів є розпорядження Міністра Національної Освіти з 1992 року про організацію конкурсів та предметних олімпіад (оновлене у 1994 році). Загалом, це



розпорядження діє давно й адресовано головним чином, обдарованим учням, або тим, що мають значні досягнення в науці. В документі міститься: «Завдання, що стоять перед учасниками змагань, а також засоби контролю й оцінки знань й умінь, повинні сприяти розкриттю й розвитку здібностей та захопленню, спонукати до творчого мислення, для кращої підготовки учня до участі у змаганні». За розпорядженням міністра організатор олімпіади, конкурсів отримує дотацію з Міністерства Національної Освіти на покриття витрат [1, с. 36].

У 1993 році Радою Міністрів Польщі було прийнято нове Розпорядження про призначення обдарованим та талановитим учням стипендій Міністра Національної Освіти, Ради Міністрів й Міністра Культури та Мистецтва. Безумовно, як зауважує Я. Лащук, не можна пов'язувати надії на матеріальне покращення великої кількості обдарованих учнів, однак мотиваційна роль може набути важливого значення й стимулювати обдарованих учнів до напруженої роботи [1, с. 37].

Перейдемо до обговорення другого з виділених на початку аспектів функціонування підтримки обдарованих особистостей - практичної. У другій половині 70-тих років ХХ століття Педагогічним відділом творчості було проведено дослідження над обдарованими учнями в ліцеях та гімназіях великих та маленьких міст, периферії та сільській місцевості. Дослідницька практика підтвердила, що дієвим засобом проведення й отримання достовірної інформації є спілкування з учнями, вчителями та адміністрацією школи. Результати щодо форм та методів роботи з обдарованими учнями викладені в роботі «Нариси до педагогіки здібностей» за редакцією Анджея Горальського. Як зауважує польський науковець Я. Лащук, основні складності, що виникають під час роботи з обдарованими учнями – недостатність знань учителів та вихователів про обдарованих учнів. Ці знання дуже поверхові й стосуються лише її зовнішніх проявів. З 30 основних питань, що були поставлені вчителям майже всі мали банальні відповіді. Така ситуація свідчила, що в більшості шкіл не функціонують систематичні механізми підтримки й допомоги обдарованим учням. Лише невелика кількість учителів підтримує дітей за власним бажанням [1, с. 38].

Головна форма допомоги обдарованим учням в досліджених школах - це предметні олімпіади. До участі в них не завжди відбирають саме обдарованих учнів, оскільки обираються зазвичай працюючі школярі, які готують сильну роботу на етапі підготовки до конкурсу. [1, с. 39].

Обдарований учень не додає школі жодних проблем. Він досягає високих результатів у науці завдяки своїм знанням, що розширює під час самостійної роботи, на уроках активний, спритний, логічно й швидко мислить, не створює конфліктних ситуацій. Це портрет обдарованого учня очима вчителя. У роботі з обдарованими учнями вчителі застосовують

індивідуальні форми роботи: доручення підготувати доповідь, виконати додаткові завдання, тобто збільшують шкільне навантаження. Це типові прояви принципу індивідуалізації навчання. Дії вчителів свідчать про те, що в їхній роботі домінує принцип «вчити більше». Важко при цьому побачити як «навчати інакше».

Польські дослідження свідчать, що іноді дії вчителів направлені на формування низької самооцінки учнів. Лише 1/3 учнів, визнаних учителем обдарованими, вважає себе такими. Невелика кількість визнає свої здібності видатними. Учні вважають, що їхні здібності дозволяють їм краще виконувати шкільні завдання, більшість з них намагається аби їх знання з обраних предметів виходили за межі шкільної програми. Це дає їм можливість отримати кращі оцінки. Близько половини дослідженої обдарованої молоді визнає, що у школі вони частіше використовують свої здібності, ніж наполегливо працюють. Більшість учнів стверджує, що школа сприяє формуванню неправильного ставлення до роботи, майже всі визнають, що недостатньо працюють над розвитком своїх здібностей, а їхні досягнення були б значно вищими, якщо б вони більше працювали.

Наступним кроком у вирішенні питання щодо підтримки обдарованих учнів перевірка роботи більшої частини польських шкіл. У 2007 році Комісія зі справ державного контролю за освітою та наукою здійснила перевірку щоб засвідчити яким чином відбувається підтримка обдарованих дітей, і як виконуються розпорядження Міністра Національної Освіти. Метою контролю стала оцінка реалізації завдань записаних в освітньому праві, виконання якого лежить на міністрі та директорах шкіл. Основними елементами перевірки стали: своєчасне виявлення пізнавальних здібностей учнів та надання їм можливості здійснити шкільну кар'єру в тому напрямі, як записано в праві, а це: індивідуальні програми навчання, наукова діяльність та матеріальна допомога у формі стипендій міністра освіти та Ради Міністрів за видатні досягнення в науці.

З підсумками роботи Комісії виступив Директор Департаменту науки та освіти Г.Бучинський. Перевірка відбулася в 74 школах в 12 воєводствах. Факти свідчили: у порівнянні з 2004-2005 й 2005-2006 кількість учнів знизилася від 17 до 27%, знизилась й матеріальна допомога. Індивідуальне навчання в повному об'ємі проводили лише 5 шкіл на високому рівні серед 74, тобто 7% шкіл. Лише 36 учнів займалися за індивідуальними програмами, серед яких 25 учнів однієї школи, яка вже багато років займається й опікується обдарованими учнями. Маленька кількість учнів, зайнятих індивідуальних навчанням, за словами представника міністерства К. Шуміласа, пояснюється тим фактом, що педагогічна рада не займається проблемами навчання обдарованих учнів. Щодо небажання вчителів працювати з обдарованими дітьми, К. Шуміла пояснює цей факт тим, що

під час навчання у педагогічних закладах майбутні вчителі не отримують достатніх знань, відсутня фінансова мотивація, оскільки індивідуальна робота з дитиною вимагає глибоких знань предмету, психології. Якщо відсутня мотивація, ані школа, ані директор, ані вчителі не зацікавлені працею з обдарованою дитиною. Щорічно Міністерство освіти Польщі отримує 700 мл. злотих з Європейського Союзу, якими воно розпоряджається на свій вибір. Тому, Комісією було запропоновано ці кошти витратити на нагороди вчителів, на додаткову оплату, на фінансування шкіл.

Комісія підтвердила той факт, що в половині шкіл не існує стипендіальної комісії, що оцінює учнів за видатні досягнення в науці та спорті. Не у всіх школах виконуються чітко розпорядження щодо роботи з обдарованими учнями. Особливо відстежувалася диспропорція в заявах на стипендії для учнів, що мали досягнення в науці в воєводствах. Наприклад, одна третина шкіл, що мали право до складання заяви, взагалі не скористалися цим правом. В деяких воєводствах кількість таких заяв сягала від 13 до 230 у 2006-2007 навчальному році. М. Новак відповідальність за недоліки в цій ситуації покладає на куратора освіти, оскільки це його провина. Якщо в Светокшинському воєводстві таких заяв лише 13, в подкарпацькому 30, а в інших 236, потрібно розуміти, що такі диспропорції не виникають з кількості шкіл або низького рівня учнів. Існують і такі ситуації, коли учень високими досягненнями на предметних олімпіадах має проблеми з поведінкою, що свідчить про те, що з ним не проводиться достатньої роботи. Обдаровані учні часто нудяться під час лекцій і не завжди можуть приховати свою поведінку. Тому інспектор повинен частіше бувати в школі й виправляти ситуацію, що сталася.

На міністерському рівні вирішено питання індивідуального підходу до навчання обдарованих учнів. Розпорядження Міністра Національної Освіти з 1992 року дозволяє застосовувати під час навчання індивідуальні плани та програми. У розпорядженні записано: «Для надання учню можливостей розвитку здібностей й захоплень, прилаштовуючись до темпу навчання з урахуванням його індивідуальних можливостей й потреб, директор школи повинен дозволити учню навчатися за індивідуальними програмами. Він може навчатися на кожному рівні й в кожному типі школи, що сприятиме її закінченню в скороченому часі» [1, с. 36]. Однак, як засвідчує Депутат Сейму Д. Фабізіак, впровадження розпорядження про систему освіти виконати важко, оскільки в ньому немає запису, що стосується фінансування такого виду навчання, цей пункт є одним з найважливіших щодо підтримки дитини. Далі в розпорядженні визначено вимоги, яким повинна відповідати індивідуальна програма навчання, способи її конструювання, критерії оцінювання й допомоги учням та бажані результати. Розпорядження отримує

школа, дирекція, вчителі. Індивідуальна програма навчання не може знижувати обов'язкові вимоги щодо її виконання. Однак, в окремих випадках, коли учень зі спеціальними здібностями «...не може виконати вимоги з усіх предметів, то учитель з дисципліни, з якої учень має певні труднощі, може занизити програмні вимоги й рівень програмного мінімуму». Виникає питання, у скількох педагогічних колективах, окремих учителів й директорів шкіл є можливості, а головним чином бажання виконувати це розпорядження в своїй щоденній навчальній та виховній роботі? Безумовно, якщо це школа для обдарованих дітей, то питань не виникає. Однак, ми знаємо, що в Польщі існує лише одна школа для обдарованих учнів.

Хотілося навести деякі цифри: починаючи з 1997 до 2007 рр. У 1997-1998 рр. стипендію Ради Міністрів отримало – 3222 учня, 1998-1999 рр. – 3959, у 1999-2000 рр. – 4470, у 2000-2001 рр. – 6038, 2001-2002 рр. – 5453, у 2003-2004 рр. - 5853, у 2004-2005 – 5678, у 2005-2006 рр. – 4550, у 2006-2007 рр. – 4238 учнів. Статистичні дані свідчать, що кількість стипендіатів зменшилась, що пов'язано зі зменшенням шкіл з 7895 до 6901 за останні три роки [1, с. 37]. Таку стипендію може отримати в кожній школі один учень з найвищою оцінкою, не нижче ніж середня 4,75. Натомість стипендію міністра національної освіти може отримати той учень, який в даному шкільному році має задокументовані видатні досягнення не лише в шкільній діяльності, а й позашкільній: участь в конкурсах, олімпіадах воєводських та міжнародних, а також спортивних змаганнях.

Щодо стипендій Міністра Національної освіти: у 1994-1995 рр. кількість стипендіатів дорівнювала – 67, у 200-2001 рр. – 115, у 2003-2004 рр. – 300, у 2006-2007 рр. – 300. Цифри свідчать, що кількість стипендіатів суттєво зросла у 2004-2006 році.

Депутат Сейму Д. Фабізіак наголошує, що останнім часом головною підтримкою для обдарованої дитини стала матеріальна допомога. Ця тема займає є однією з головних в дискусіях. Однак, коли йдеться мова про призначення стипендії лише одному учневі виникає маса питань, оскільки є школи, що посідають в рейтингу три перших місця і лише один учень може отримати стипендію Ради Міністрів. Тому Д. Фабізіак було запропоновано на державному рівні розглянути це питання й зробити відповідну диференціацію стипендій.

Під час оцінки роботи шкіл було проведено анонімне анкетування серед 1700 учителів 74 шкіл. Мета анкетування полягала у визначенні труднощів, що виникають у роботі з обдарованими учнями. Головною причиною є недооцінювання праці з обдарованими учнями, велика кількість класів в школах, виховні проблеми з учнями, недостатність знань та досвіду вчителів в проведенні індивідуальних занять. Лише невелика група респондентів займається з обдарованими учнями за спеціальними

програмами й складанням й підготовкою цих програм. М. Новак зауважує, що вчитель переконаний, що має відповідну кваліфікацію й може працювати з обдарованими учнями. Для підкріплення його самооцінки потрібно допомогти, проводячи семінари та майстер-класи. На сьогоднішній день в країні існує багато проектів щодо підвищення кваліфікації вчителів, що працюють з обдарованими учнями. Прикладом можуть слугувати європейські проекти Діамант та Проект, запроваджені в Торунський гімназії відомим науковцем В. Лімоніт.

Високу оцінку при перевірці отримала підготовка учнів до олімпіад. Значний відсоток вчителів із року в рік готує учнів до участі в воєводських та міжнародних олімпіадах та конкурсах, в яких діти показують непогані результати.

В висновках зроблених Комісією було записано «...необхідно провести відповідну мотивацію серед вчителів й допомогти їм доповнити свої знання, яких їм не вистачає у роботі з обдарованою дитиною, й про які вони писали в анкеті».

Депутат Сейму Р. Кносала виступив з пропозицією надавати вчителям, що працюють з обдарованими учнями, додаткові гонорари або додавати години до навантаження за індивідуальні заняття з учнем. Такий механізм діє у вищій школі, коли викладачеві, що працює індивідуально зі студентом за індивідуальною програмою, ці години враховуються до навантаження, в залежності від декана, який має наміри стимулювати студентів що займаються індивідуально. У цьому випадку викладач отримує 10 % годин за заняття з кожним студентом. Це робиться з метою заохочення і викладача, і студента, оскільки він (студент) стає у майбутньому потенціальним науковим працівником закладу. А. Гвіч зауважує, що вчителі, що працюють з обдарованими учнями, є самі обдаровані, оскільки цю творчість, креативність ні на курсах, ні під час занять не можна придбати. Це особи, які мають талант з самого початку роботи в школі. Вони самі дбають про свій інтелектуальний розвиток. Таких людей не можна навчити. Вони від Бога.

Для розширення опіки над обдарованими учнями польським Парламентом прийняте рішення про створення шкіл для обдарованих учнів, оскільки в Польщі існує єдина така школа – Торунська гімназія та академічний ліцей, яка зарекомендувала себе лише з позитивної сторони.

Під час роботи Комісії розглядалося питання допомоги обдарованим учням, що проживають у маленьких селищах та містечках. У місті учень може обрати ліцей, в якому він зможе розвинути свої здібності й проявити захоплення, натомість в маленьких містечках де існує лише одна школа,

обдарований учень не має права вибору, тобто потрапляє в той клас, який існує в школі. Д. Збігнів наголошує, що в педагогічному колі існує хибна думка щодо розподілу класів: обдаровані, здібні, слабкі. Хто навчався в школі той знає, що вся робота вчителя направлена на середнього учня, а обдарований втрачає лише свій час. Тому дослідниця наполягає на створенні спеціальних класів для обдарованих учнів, власне в тих маленьких містечках, в яких вчитель може працювати на вищому рівні, ніж в звичайному класі. Вона навела приклад, що в маленькому місті Гнежні в якому проживає 70 тисяч мешканців, існує три ліцеї. Директорка одного з навчальних закладів намагалася створити такий клас, але не змогла, оскільки не отримала дозвіл, оскільки визначаючим принципом організації польської школи є рівність в освіті. Польські педагоги дотримуються думки, що сучасна школа повинна виявити таланти і здібності своїх учнів й застосовувати такі методи, які задовольнятимуть їх розвиток.

На зауваження Комісії відповів Секретар Міністерства національної освіти С. Клововський. «...Не можна стверджувати, що в країні мало уваги приділяється обдарованим дітям. Кількість переможців міжнародних олімпіад підтверджує наполегливу роботу вчителів з обдарованими учнями. Певні форми роботи та навчання з обдарованими учнями в польських школах постійно проводяться. Позитивна оцінка Комісії стосовно проведення олімпіад та конкурсів в школах засвідчує цей факт. До уваги приймаються всі зауваження. Не хотілося щоб говорили, що все у нас погано. Безумовно, не можна ігнорувати ті недоліки, які існують, але якщо є проблема, завжди можна знайти рішення».

**Висновки...** Представлена картина шкільної дійсності навчання обдарованих учнів висвітлює стан та подальші перспективи роботи з обдарованими учнями. Як будь-яка цивілізована країна Польща має свої плюси та мінуси у вирішенні цього питання. У 2002 році в європейських країнах було проведено дослідження, збиралася інформація щодо існуючих системах навчання та підтримки обдарованих учнів. У цей час країна не входила до Європейського Союзу. Найвищі показники отримали: Німеччина, Велика Британія, Іспанія. Хоча Польща не увійшла у число найсильніших, все ж таки деякі аспекти роботи країни були високо оцінені: законодавство, цікаві ініціативи, форми та методи роботи з обдарованими учнями. З розглянутого вище, можна побачити, яким чином польське Міністерство національної освіти вирішує це питання. Безумовно, країна зробила значний крок в роботі з обдарованими дітьми після вступу до Європейського Союзу про що свідчать документи, законодавчі акти, які

цілком підтверджують позитивне ставлення уряду до цього питання. Щорічне збільшення фінансування, участь країни у Європейських спільних проектах таких, як (Socrates-Comenius) підкреслюють турботу з боку керівників країни. Однак, скільки б законів не приймалось для подальшого ефективного розвитку, необхідна тісна співпраця вчителя та учня, бо саме вони є ключовими фігурантами. На основі дослідження можна зробити висновок, що обдаровані учні прагнуть відчувати близький контакт з учителем. Обдарований учень – це джерело, що полегшує педагогічну роботу вчителя завдяки своїй наполегливості і старанності. Особисте задоволення та суспільне визнання єдина нагорода за важку учительську працю, що вимагає таких жертв. Обдаровані учні серйозно трактують шкільну науку, вбачають в ній важливий етап підготовки до майбутньої професії та життя. Школа - найважливіший заклад, в якому можна реалізувати та розкрити свої здібності й схильності.

### *Література*

1. Łaszczyk Jan: Charakterystyka stanu opieki nad jednostką zdolną // W: Szkice do pedagogiki zdolności / pod redakcją Andrzeja Góralskiego. – Warszawa: Wydaw. Nauk. SCHOLAR, 1996, - S. 31-43.
2. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. PWN. Warszawa, Kraków 1989.
3. Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 1991 r.. Monitor Polski 1993 r., nr 10.
4. Zarządzenie nr 2S Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 września 1992 r., Dziennik Urzędowy MEN 1992 r., nr 7.
5. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 4 sierpnia 1993 r., Dziennik Ustaw 1993 r., nr 74.

*О. Кузнецова, С. Маслова*

*Харківський гуманітарно-педагогічний інститут*

**УДК 37.033**

## **ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ТА ПРОБЛЕМИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ Й ВИХОВАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

*У статті висвітлюються питання екологічної освіти та виховання й доводиться доцільність їх провадження. Досліджуються загальні, комплексні положення стосовно його впровадження в навчально-виховний процес. Визначаються методи, прийоми та форми організації екологічної освіти й виховання учнів.*

**Ключові слова:** *екологія, екологічне виховання та навчання, навчально-виховний процес, особистість, екологічна гра, інтегровані уроки.*

*О. Кузнецова, С. Маслова*

*Харьковский гуманитарно-педагогический институт*

**ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ И ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ  
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*В статье рассматриваются вопросы экологического образования и воспитания и доказывается целесообразность их осуществления. Исследуются общие, комплексные положения, касающиеся его внедрения в учебно-воспитательный процесс. Определяются методы, приемы и формы организации экологического образования и воспитания учеников.*

*Ключевые слова:* экология, экологическое образование и воспитание, учебно-воспитательный процесс, личность, экологическая игра, интегрированные уроки.

*O.Kuznetsova, S. Maslova*

*Kharkiv humanitarian pedagogical institute*

**HISTORICAL ASPECT AND PROBLEMS OF ECOLOGICAL  
EDUCATION AND UPBRINGING IN A PRIMARY SCHOOL**

*The article examines the ecological education and upbringing characteristic. The common complex regulation concerning its introduction into educational process are studied. Methods, means and forms of the system of pupils ecological education and upbringing are determined.*

*Key words:* ecology, ecological education and training, educative process, personality, , ecological game, interactive lessons.

**Постановка проблеми.** Дбайливе ставлення до природи та збереження її багатств – важливе завдання, яке постає перед усіма мешканцями Землі. Не варто думати, що від нас нічого не залежить, що своїми діями ми не нашкодимо природі. Кожна людина має свідомо охороняти природу. Для того, щоб це справді відбувалося, треба розуміти важливість цього завдання, уміти постійно оберігати рідну природу, боротися з тією шкодою, що їй вже нанесено, і не допускати нової.

Для того, щоб урятувати нашу природу, у всьому світі проводять свою безцінну роботу організації «зелених», товариства з охорони природи тощо. Наша країна не стоїть на місці й так само прагне змінити все на краще. В Україні розроблено програми й концепції розвитку екологічної освіти й виховання [1, с. 257].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сьогоднішній день дуже важливо, щоб усі – дорослі й діти – стали природі гідними товаришами, тому одним із основних завдань у сучасній школі є екологічне виховання молодого покоління. Велику роль тут має відігравати початкова школа. Саме в початковій школі дитина збагачується знаннями про природне оточення, ознайомлюється із загальною картиною



світу, у неї формується моральне й естетичне ставлення до неї. Варто пам'ятати, що саме від того, на скільки успішно здійснювались екологічна освіта та екологічне виховання, і залежить майбутній стан природного середовища.

У психолого-педагогічній літературі існує значна кількість праць, у яких пропонується вирішення завдання екологічного виховання школярів, але в усіх дещо обмежений погляд, оскільки вчені намагаються розв'язати цю проблему при вивченні певного предмета або під час організації позаурочної діяльності (М.В.Картель, А.Берека, В.Вербицький та інші). Досліджень же, у яких би проблема екологічного виховання розв'язувалась комплексно, недостатньо.

**Формулювання цілей статті.** У статті розглянемо історичний аспект та проблеми екологічної освіти та виховання і спробуємо дослідити загальні, комплексні положення стосовно їх впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітнього навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розуміння виховання як гармонії з природою, вміння гідно поводитися в довкіллі та сприймати мову природи можна спостерігати вже у давні часи.

Як відомо, у першій половині XI століття, за доби князювання Ярослава Мудрого, а потім – Володимира Мономаха Київська Русь була однією з найосвіченіших держав світу. Тож будь-який потяг до науки заохочувався. На теренах Київської Русі відкрилося багато цікавих своїми особливостями «шкіл». Навчання в цих навчальних закладах розпочинали не від часу, коли дитина переступала поріг школи, а від знань, здобутих раніше від батьків, і продовжувалося у природному середовищі.

Ректор Києво-Могилянської академії, а потім архімандрит Києво-Печерської лаври, філософ, психолог, природознавець і письменник Інокентій Гизель (Кисіль) у всіх своїх працях зазначав важливу роль природи, і наголошував на необхідності освіти й виховання на лоні природи. У своїй праці «Про філософію природи» він цікаво порівняв природу й мистецтво: «По-перше, мистецтво створює послідовно одну частину за одною, природа одночасно – цілісність. Тоді як мистецтво створює стіни після фундаменту, природа створює одночасно всі частини людини, а потім за допомогою сили вдосконалює їх і розвиває» [2, с. 6].

Чимало для здійснення виховання на лоні природи зробив видатний педагог Я.А. Коменський. Усі його педагогічні твори, пронизує думка про те, що «правильне виховання в всьому має узгоджуватись з природою» [5, с. 324].

Про важливість виховання на лоні природи неодноразово наголошували й багато інших педагогів XVI-XIX ст. Серед них такі відомі педагогічні діячі, як Руссо, Песталоцці, Дистервег та інші. Цікавим

лишається той факт, що кожний педагог по-своєму розумів особливості такого виховання. Не різняться думки відомого філософа, поета, педагога – Г. Скороводи, у центрі уваги якого була природа людини, її щастя. Він наголошував, що людина буде тільки тоді щасливою, коли пізнає, зрозуміє себе. Виступав за необхідність природничого виховання і К. Д. Ушинський. Він закликав розширити спілкування дитини з природою й уважав, що природний ландшафт має безцінне виховне значення і вплив на розвиток молоді душі [8, с. 145]. Школу, яка більше нагадувала чудову лабораторію, де велась велика практична робота організував у Павлиші 1948 року В. О. Сухомлинський. Велику увагу приділив педагог в своїй школі системі виховання дітей на лоні природи. [7, с. 133].

Не складно зрозуміти, що проблема екологічного виховання непокоїть людей уже багато віків. Із розвитком цивілізації й наук погіршувався екологічний стан природи, унаслідок чого люди свідомо замислювалися над упровадженням екологічного виховання.

Недбале використання природних ресурсів нині одне з найпоширеніших явищ. Для того, щоб люди зупинились і замислилися про своє майбутнє, першорядну роль повинні відігравати екологічна освіта й екологічне виховання. Часто ці два поняття плутають. Дехто думає, що чим більше людина знає про природу, тим більш усвідомлено вона буде захищати її, але це не так.

Екологічна освіта – це лише надбані людиною екологічні знання, а от екологічне виховання представляє собою засвоєння людиною особливої екологічної моралі, етики відносин природи й людини. При цьому екологічна мораль й екологічна етика мають гуманістичні риси [4, с.23]. Метою екологічного виховання є формування свідомості, що охоплює поняття екологічної моралі – збалансованості між сприйняттям навколишнього світу та поведінкою людини стосовно нього.

Аналіз чинних навчальних програм, підручників, посібників та різних нормативних документів із цього питання дає підстави свідчити про навчальну необхідність розробки національної концепції безпосередньої екологічної освіти, яка б розглядалася як невід’ємна складова гуманітарної освіти; була цілісною взагалі й цілісною в методологічному плані, зокрема значною мірою ґрунтувалася на національних традиціях, звичаях; була добре опрацьована з філософських та психолого-педагогічних позицій. Виконання цього завдання в школі має гармонійно доповнюватися через наповнення екологічними напрямами інших дисциплін.

Екологічна освіта та виховання, передбачають постійні зміни на краще з урахуванням сучасного рівня розвитку екологічної науки, змін поглядів і переконань, звичок, традицій тощо.

Для успішного формування екологічної вихованості учнів велике значення має робота, що проводиться в молодших класах в цьому напрямі, адже тут виховуються основні риси характеру особистості, тож

спілкування з природою відіграє першорядну роль. Непросто визначити, що важливіше – практична діяльність, безпосереднє спілкування з природою, чи широка словесна інформація про неї в поєднанні з іншими засобами впливу. На перших порах у роботі з молодшими школярами заслуговує на увагу саме повідомлення екологічної інформації. Процес пізнання природи перш за все відбувається через дослідницьку діяльність, яка відбувається під час екскурсій, прогулянок, фенологічних спостережень, які допомагають залучити учнів до пошуків і досліджень навколишнього світу, зрозуміти основні закономірності природи, осмислити їх значення в житті людини. Формувати гуманістичні переконання в учнів цього віку можна і треба, адже емоційні переживання від спілкування з природою вкарбовується в розум і серце дитини назавжди.

Постає питання щодо форм організації екологічної освіти й виховання учнів. Досить велику роль в екологічному вихованні учнів відіграє використання на уроках краєзнавчого матеріалу, розв'язання завдань, пов'язаних із покращанням стану навколишнього середовища. Усі ці завдання спрямовані на розвиток кмітливості, допитливості учнів, активізацію їхньої розумової діяльності.

Позитивний ефект у виховній роботі досягається за умови, якщо вчитель добирає навчальний матеріал і методи, що запроваджуватимуться на уроці відповідно до згаданих вище умов екологічного виховання. Для того, щоб отримати гарні результати у формуванні в учнів дбайливого ставлення до природи, треба ілюструвати свої уроки, включаючи образотворче мистецтво, художню літературу, екранні засоби тощо.

Важлива й ігрова діяльність з екологічним змістом. Екологічна гра справляє великий емоційний вплив на школярів різного віку. Саме в процесі гри формуються вміння та навички спілкування з природою. Гра допомагає педагогу визначити індивідуальні можливості та здібності дітей, їхні характери, що дає можливість більш ефективно впливати на їхню вольову сферу, на процес виховання бережливого ставлення до природи.

Серед багатьох методів і прийомів активного екологічного виховання хотілося б виокремити забутий методичний прийом викладення матеріалу у формі жанру казки. Казки екологічного змісту до теми конкретного уроку складають самі учні. Казкова фантазія дає можливість надати новий сенс усій пізнавальній діяльності учнів на уроці, емоційно впливає на психологію учня.

Керівництво діяльністю молодших школярів, при формуванні у них екологічної культури під час вивчення предметів учителі можуть здійснювати за допомогою навчальних завдань, задач, інструкцій, запитань, вправ, естетичних бесід. Вони дають можливість для широкого впровадження міжпредметних зв'язків. Учням пропонують скласти та розв'язати задачі екологічного характеру, згадати природні описи з

підручників із питання, написати твір, казку, щось намалювати, виготовити саморобку з природного матеріалу, надати посильну допомогу рослинам і тваринам.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, аналіз першоджерел дав підстави переконатись у тому, що екологічне виховання учнів не може бути епізодичним, воно має бути глибоко продуманим, систематичним, цілеспрямованим. Досягти оптимальних результатів в екологічному вихованні можна за умови широкого впровадження в навчально-виховному процесі інтегрованих уроків-комплексів, завдань інтегрованого характеру.

Важливо пам'ятати, що дитина – не тільки об'єкт виховання, а й суб'єкт – особистість зі своїми уподобаннями, здібностями, інтересами, захопленнями. Саме це треба вивчати і знати кожному педагогові для досягнення бажаної мети.

### *Література*

1. Білявський Г.О., Фурдуй Р.С, Костіков І.О. Основи екології. — К: Либідь, 2004.-406с.
2. Вербицький В.В. Нам –70. А насправді...// Рідна школа — 1995.-№10-11.-с.6.
3. Волкова А.С. Екологічне виховання.—К, 1985.-47с.
4. Вороніна Л. П. Структура діяльності вчителя щодо здійснення міжпредметних зв'язків // Педагогіка.— К.,1984. - Вип. 23.- с.76-80.
5. Коменський Я. А. Велика дидактика // Коменський Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1.—М.: Педагогика, 1982,-656с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані педагогічні твори: В 3-х т. Т.1,—М., 1979.-640с.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-и т. Т.1,—К.: Рад. шк.,1976.—657с.
8. Ушинський К.Д. Педагогические сочинения: В 6-ти т. Т.5/ Сост. С.Ф. Егоров. — М.: Педагогика, 1989.-512с.

### *В. Червонецький*

*– доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*

**УДК 37.033 (4-15) (73)**

## **ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ЕКРАННИХ ЗАСОБІВ У ЕКОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ В ШКОЛАХ КРАЇН ЄВРОАТЛАНТИЧНОГО РЕГІОНУ**

*У статті висвітлюється досвід використання найбільш поширених в школах країн євроатлантичного регіону екранних засобів екологічної освіти, аналізуються погляди провідних вчених-педагогів щодо їхніх дидактичних та виховних можливостей.*

**Ключові слова:** екранні засоби навчання, екологічна освіта, охорона навколишнього середовища, довкілля, країни євроатлантичного регіону.

**В. Червонецкий**

– доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой практики иностранных языков Восточноукраинского национального университета имени Владимира Даля

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЭКРАННЫХ СРЕДСТВ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В ШКОЛАХ СТРАН ЕВРОАТЛАНТИЧЕСКОГО РЕГИОНА

В статье освещается опыт использования наиболее распространенных в школах стран евроатлантического региона экранных средств экологического образования, анализируются точки зрения ведущих ученых-педагогов относительно их дидактических и воспитательных возможностей.

**Ключевые слова:** экологическое образование, экранные средства обучения, охрана окружающей среды, среда жизни, страны евроатлантического региона.

**V. Chervonetsky**

– doctor of pedagogical sciences, professor, manager of department of practice of foreign languages of the Vostochnoukrainskogo national university of the name of Vladimir Dalya

### UTILIZATION OF MODERN SCREEN MEANS IN SCHOOL'S ENVIRONMENTAL EDUCATION IN COUNTRIES OF EURO-ATLANTIC REGION

In the article an experience of utilization of widely spread screen means in school environmental education is enlightened, viewpoints of leading educationalists concerning their teaching and upbringing possibilities have been analyzed.

**Key words:** environmental education, screen means of environmental education, nature protection, environment, countries of Euro-Atlantic Region.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Екологічна освіта визнається світовим співтовариством одним із найважливіших напрямів подолання глобальної екологічної кризи, переорієнтації свідомості широких верств населення планети, що базується на природопривласнюючій ідеології, на природовідтворювальну, ноосферну як гаранту екологічно безпечного, сталого розвитку людства. Обрана стратегія в екологічній освіті була прийнята на конференції ООН з навколишнього середовища і сталого розвитку у 1992 році. Сьогодні вона набула потужної підтримки урядів багатьох країнах світу, особливо економічно розвинених, і знаходить практичне втілення у різних видах і

формах навчання (від дитячого садка до вищих навчальних закладів та післядипломній освіті). Країни євроатлантичного регіону, які, насамперед, ініціювали цю стратегію, зробили значний внесок у практичну її реалізацію. У більшості країн, що входять до цього геополітичного простору, прийняті законодавчі акти, які забезпечують правове підґрунтя для розвитку екологічної освіти відповідно до чинної стратегії. Особлива роль в її реалізації відводиться школі, як навчальному закладі, де отримує підготовку до життя переважна більшість молоді шкільного віку. Довготривалий вплив на свідомість молодого людини в руслі ноосферних ідей, залучення її до практичної діяльності з їхнього втілення має сприяти вихованню екологічно відповідального громадянина, який вболіває за якісний стан природного довкілля своєї країни і планети в цілому, розуміє його тісний зв'язок з біосферою, вміє і готовий конструктивно розв'язувати екологічні проблеми, усвідомлює життєву потребу в екологічно сталому розвитку людства.

Підготовка екологічно свідомого громадянина в школах країн євроатлантичного регіону відбувається двома шляхами: через міждисциплінарну інтеграцію та диференціацію екологічної освіти. Перший – передбачає побудову змісту екологічної освіти на основі інтеграції різноманітних знань про взаємодію людини з природою (гуманітарних і природничонаукових), другий – включення екологічних знань у різні дисципліни, передбачені навчальним планом школи. Шкільна екологічна освіта має бути неперервною і здійснюватися як на уроках, так і в позакласній і позашкільній формах навчання. З метою підвищення ефективності екологічної освіти школярів педагоги країн євроатлантичного регіону широко застосовують екранні засоби навчання. За їхньої допомоги учні мають можливість наблизитися до реальних умов довкілля, унаочнити існуючі в ньому проблеми, перейнятися ними. Тому досвід використання екранних засобів навчання в школах країн євроатлантичного регіону може бути корисний і для вітчизняної практики підготовки школярів до природозахисної діяльності.

**Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення даної проблеми і на які спирається автор.** Висвітленню питання застосування екранних засобів навчання в екологічній освіті присвячені роботи І. Зверева, А. Захлебного, Л. Салєєвої, І. Суравегіної (Росія); Г. Марченко, Я. Полякової, Г. Пустовіта, В. Червонецького (Україна); З. Костової (Болгарія); Д. Кваснічкової (Чехія); Р. Хундта (Німеччина); С. Ляхдесмякі (Фінляндія); Ю. Візі (Угорщина); Д. Келсі (Велика Британія); В. Степп (США) та ін. У дослідженнях цих авторів розкриваються переваги і дидактичні можливості екранних засобів навчання в екологічній освіті,

показуються шляхи їх конструктивного використання у навчально-виховному процесі з охорони природи.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття.** У роботах, присвячених проблемам екологічної освіти в школі, недостатньо уваги приділяється екранним засобам навчання, особливо таким, як навчальне кіно, телебачення, діапроектори, епідіаскопи, що вважається морально застарілими. Але вони зберігають свій дидактичний потенціал і при творчому їх застосуванні значно підвищують ефективність навчально-виховного процесу з охорони природи в школі.

**Формування цілей статті (постановка завдання).** Мета статті полягає в тому, щоб висвітлити і узагальнити досвід використання екранних засобів навчання в екологічній освіті у школах країн євроатлантичного регіону.

**Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Екранні засоби навчання (епідіаскоп, фільмоскоп, діапроектор, навчальне кіно, телебачення, радіо й інші) значно розширюють можливості ознайомлення учнів із сучасними проблемами довкілля, дозволяють комплексно впливати на різні органи відчуття, що підвищує виховний ефект, сприяє ґрунтовному засвоєнню знань з охорони навколишнього середовища. Вони розширюють можливість надання інформації про навколишнє середовище та проблеми взаємовідносин між людиною і природою, наближують навчання до життя.

Так, наприклад, епідіаскоп дозволяє проєкціювати на екрані зображення як прозорих, так і непрозорих малюнків. За його допомогою можна показати будь-які ілюстрації, фотокартки, листівки, малюнки, документи, креслення, мапи із зображенням природознавчого або природоохоронного характеру. Дидактичні переваги епідіаскопа полягають в тому, що завдяки цьому технічному засобу, вчитель має змогу зосередити увагу учнів на тому чи іншому випадку руйнування природних систем, наслідків, до яких воно призводить тощо. На думку педагогів країн євроатлантичного регіону епідіаскоп дозволяє доповнювати й посилювати інформаційну значущість навчального матеріалу та його вірогідність. Застосування епідіаскопа, вважають вони, сприяє також утворенню психологічних настанов, котрі, в свою чергу, впливають на ефективність навчальної діяльності учнів [1].

За достатньо дієвий екранний засіб навчання визнаються діафільми. За допомогою діафільмів можна показати в динаміці будь-яку екологічну ситуацію в контексті конкретно вивчаємої теми. Наприклад, тема "Забруднення навколишнього середовища" є універсальною. Вона містить у собі причини, джерела й наслідки явища, що розглядається, його види,

прояви, вплив на живі й неживі речовини, шляхи й засоби подолання цього явища. Зрозуміло, з метою ґрунтовного розкриття екологічної проблеми, в даному разі тієї, що пов'язана із забрудненням довкілля, краще використовувати діафільми із чітко визначеною проблематикою: забруднення води, забруднення повітря тощо. Така деталізація дозволяє більш докладно ознайомити учнів з певним питанням, що є змістом теми уроку, і з'ясувати його сутність. Позитивною рисою діафільмів як засобів навчання є те, що вони містять у собі текстове пояснення, звукове супроводження або мають комбіноване сполучення. Кожен різновид екстравізуального супроводження в діафільмі має виконувати функцію, що відповідає меті уроку. До речі, в сучасній педагогіці, зокрема, в екологічній освіті, перевага надається таким засобам навчання, які комплексно впливають на всі органи чуття молодшої людини [4, с.63]. Отже, використання діафільмів в екологічній освіті, за визнанням спеціалістів, забезпечує підвищення ефективності навчально-виховної роботи з учнями на всіх рівнях навчання.

Одне з провідних місць у шкільній екологічній освіті країн євроатлантичного регіону, як і в загальноосвітній підготовці учнів, посідає навчальне кіно. Цей засіб навчання значно розширює можливості передачі школярам інформації стосовно актуальних проблем довкілля та шляхів їхнього розв'язання, посилює емоційний ефект сприймання цих проблем, сприяє більш тісному наближенню навчання до існуючих соціально-екологічних реалій. Завдяки навчальному кінематографу вдається відтворити й продемонструвати процес і результат впливу людини на природу, зосередити увагу учнів на загальних питаннях охорони довкілля або зупинитись на окремих аспектах чи фрагментах тієї або іншої екологічної проблематики. У залежності від виду кінофільму (науково-популярні, хронікально-документальні, художні) вдається унаочнити конкретні питання з охорони навколишнього середовища. З метою підвищення дидактичної ефективності кіноматеріалів їх розподіляють на фрагменти. Це полегшує їхнє використання на уроках [1; 3, с.288]. Для того, щоб учні могли краще засвоїти найбільш складну частину теми, рекомендується використовувати кінокільцівки. Вони мають перевагу в тому, що конкретно відібраний демонстраційний матеріал можна повторювати стільки разів, скільки цього потребує дидактична мета [3, с.288]. Кінокільцівки допомагають учням ґрунтовніше розібратися в складних питаннях проблем довкілля.

Універсальним засобом забезпечення ефективності реалізації змісту екологічної освіти виступають записуючі пристрої. Серед них на перше місце висуваються відеозаписи. Завдяки відеомагнітофонам стає доступним використання будь-яких відеоматеріалів з проблем сучасної екології. При



цьому не лімітується їхня форма, сюжетна композиція, кольорове оздоблення. Відеомагнітофонні записи зручні в навчальній роботі. Вони мобільні. Компактність і портативність відеофільмів дозволяє легко переносити їх на бажану відстань і демонструвати в будь-якому класному приміщенні. Відтворення відеозапису не потребує спеціальних умов (затемнення екрана тощо), необхідних при демонстрації кінофільмів або діафільмів. Відеоапаратура є самодостатнім технічним приладом, який допомагає економно використовувати місце, час і умови в дидактичних цілях, підвищувати ефективність навчального процесу. Відеозаписи з проблем екології можна демонструвати в необхідній кількості, виходячи з потреб навчальної роботи, повертатися до будь-якого фрагменту або сюжету, якщо того вимагає навчальна ситуація. Відеозаписи доступні для користування не тільки на уроці, але й під час самостійної роботи учнів [5, с.102].

Все більшого поширення в шкільній екологічній освіті країн євроатлантичного регіону набуває тенденція застосування комп'ютерів. Цей технічний засіб навчання поєднує в собі найбільш економні засоби подання екранної інформації. Він відзначається компактністю розміщення інформації, оперативністю її подання, значною достовірністю необхідних даних, варіативністю відповідей на поставлені запитання, зручністю пошуку навчального матеріалу, здійснення необхідних обчислень, розв'язання завдань тощо. Перевага комп'ютера полягає в його високій продуктивності. Цей технічний засіб має достатнє програмне забезпечення, що дозволяє досить ефективно опрацьовувати текстову і графічну інформацію, працювати з базами даних, електронними таблицями, довідково-інформаційними системами тощо [2, с.19].

Сучасні покоління комп'ютерів відзначаються комплексністю впливу на органи відчуття учнів, збуджують розумову активність, розвивають логічне мислення [6]. Комп'ютерні системи навчання, що використовуються в екологічній освіті, створюються з урахуванням вікових особливостей учнів. Це означає, що різним віковим періодам мають відповідати різні форми навчання на основі мікроЕОМ "(від квазіпредметних ігрових форм у молодшому шкільному віці до квазідослідницьких продуктивних і творчих форм у середньому і старшому шкільному віці)" [2, с.19]. Урахування вікових особливостей учнів при використанні комп'ютерних систем в екологічній освіті сприяє більш ґрунтовному опануванню учнями уміннями й навичками природоохоронного характеру, активізації їх у процесі розв'язання відповідних завдань. Передбачені в комп'ютерних програмах інформаційні, дидактичні й пошукові параметри навчальної діяльності стимулюють учнів

до творчого використання набутих знань з проблем екології та охорони навколишнього середовища. Використання в екологічній освіті електронно-обчислювальної техніки, на думку багатьох провідних вчених-педагогів, забезпечуватиме у майбутньому добре підготовлених в екологічному відношенні громадян, які будуть здатні оперативно вирішувати екологічні проблеми, спираючись при цьому на дані, що мають високий рівень вірогідності [8, с.26].

Достатньо поширеним екранним засобом навчання в шкільній екологічній освіті країн євроатлантичного регіону, як і в загальноосвітній підготовці учнів, є навчальне телебачення. Телевізійна трансляція використовується, в першу чергу, для демонстрації того, що неможливо показати в умовах школи за допомогою звичайних засобів наочності [3, с.292]. Показ по телебаченню вже знайомих фактів з питань екології, а потім організація їх спостереження при демонструванні на екрані з метою наукового аналізу дають поштовх до переосмислення наведених фактів в нових системах логічних понять [1, с.18-19]. Створення емоційної зацікавленості до проблеми, що розглядається, досягається шляхом добору фактів, ілюстрацій, ситуативних композицій, інтонаційним оформленням голосу, оцінюванням подій, явищ, наслідків, що відбуваються у навколишньому середовищі за участю людини. Проблемне подання знань під час телетрансляції підвищує зацікавленість учнів в екологодидактичному матеріалі, що демонструється, змушує їх стежити за думкою вчителя, стимулює до обміркування і таким чином учні стають одностудентами, які відчують себе причетними до розв'язання тієї чи іншої проблемної ситуації з охорони довкілля. За допомогою телебачення можна ефективно використовувати будь-яку навчальну інформацію, що відображається в кіноматеріалах, відеозаписах, комп'ютерних приладах, таблицях, графіках, діаграмах тощо. Телевізійний екран здатний подавати на однаковому рівні як динамічну, так і статичну проекцію, забезпечуючи умови для розгляду найбільш важливих етапів у розвитку процесів, пов'язаних з екологічною кризою, надавати підказки, потрібні для вирішення висунутого завдання.

Таким чином, сучасні екранні засоби навчання набувають все більшого поширення в екологічній освіті в школах країн євроатлантичного регіону й розглядаються як важливий шлях до підвищення результативності навчально-виховного процесу з охорони навколишнього середовища.

**Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямі.** Наведені екранні засоби екологічної освіти є найбільш поширеними в школах країн євроатлантичного регіону. Будь-який з цих засобів має певні дидактичні достоїнства і технічні можливості для демонстрування, унаочнення та педагогічного впливу на особистість учня щодо формування екологічних знань та усвідомлення ними проблем взаємовідносин людини з довкіллям. Важливо, що педагоги країн євроатлантичного регіону підходять до використання екранних засобів навчання комплексно, враховуючи дидактичні та технічні можливості кожного. Проте комп'ютери, як екранний засіб, набувають все більшого розповсюдження у навчально-виховному процесі школи з охорони природи, потісняючи інші засоби навчання. Їхня перевага полягає в тому, що вони мають майже універсальний потенціал для унаочнення найскладніших еколого-природних явищ та проблем довкілля і забезпечують комплексний вплив на різні сфери психіки учнів (когнітивну, емоційну, чуттєву тощо).

Перспективними у зв'язку із вищезазначеним можуть бути дослідження, присвячені використанню комп'ютерної техніки як багато обіцяючого екранного засобу навчання в шкільній екологічній освіті в Україні та у країнах євроатлантичного регіону.

### *Література*

1. Вильямс Р., Малкин К. Компьютеры в школе / Р. Вильямс, К. Малкин // Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1988.—336 с.
2. Дидактические основы применения экранно-звуковых средств в школе // Под ред. Л.П. Прессмана.—М.: Педагогика, 1987. – 180 с.
3. Ильина Т.А. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие для пединститутов / Т.А. Ильина.—М.: Просвещение, 1984.—496 с.
4. Червонецкий В.В. Экологическое образование в школах развитых стран мира / В.В. Червонецкий.—М.: Экология и образование, 1992.— 95 с.
5. Червонецкий В.В. Екологічна освіта учнів в школах країн Східної та Центральної Європи / В.В. Червонецкий.—Донецьк: Юго-Восток, 1998.—284 с.
6. Шкиль Н.И., Желдак М.И. и др. Изучение языков программирования в школе. Пособие для учителей / Н.И. Шкиль, М.И. Желдак и др.—К.: Радянська школа, 1988.— 272 с.
7. Arth A.A., Johnson J.N. Dramatization and Gaming for Optimum Environmental Survival / A.A. Arth, J.N. Johnson // Elementary English.—1973.—Vol. 50.— № 4.—Pp. 540-541.
8. High School Information Guide.—Texas: Austin Independent School District. – 1982. – Vol. 3.—52 p.
9. Kormondy E.J. Environmental Awareness and Education in Hungary and Poland / E.J. Kormondy // The American Biology Teacher.—1979.—Vol. 41.— № 6.—Pp. 363-367.
10. Towler J. Environmental Decision Making in Britain / J. Towler // The Journal of Environmental Education.—1979.—Vol. 10. – № 4.—Pp. 125-129.

**О. Адаменко**

– декан факультету допрофесійної підготовки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

УДК 37.02(477)«1950/2000»

## ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ДИДАКТИКИ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті представлено результати дослідження процесів розвитку дидактики в Україні в другій половині ХХ століття, яке було здійснено із застосуванням оригінальної технології поєднання кількісних і якісних методів аналізу значного масиву першоджерел. З сучасних методологічних позицій визначено особливості та періодизацію розвитку дидактики в Україні в досліджуваній період. Виокремлено та схарактеризовано 3 етапи в розвитку дидактики: 50 – 60-ті роки ХХ століття – етап накопичення емпіричного матеріалу, або емпірично-теоретичний етап; 70 – 80-ті роки ХХ століття – етап узагальнення накопиченого емпіричного матеріалу, або теоретико-емпіричний етап, етап дослідження форм та методів навчання; 90-ті роки ХХ століття – етап накопичення емпіричного та теоретичного матеріалу, дослідження більш крупних дидактичних систем, обґрунтування технологій навчання. Перші два етапи розвитку дидактики були пов'язані з традиційною парадигмою, яка має умовну назву „школа навчання”, третій етап знаменує початок формування нової парадигми, орієнтованої не на знання, уміння та навички, а на розвиток особистості за допомогою знань, умінь та навичок. Встановлено, що найбільший внесок у розвиток дидактики в Україні в другій половині ХХ століття зробили А. Алексюк, Г. Балл, Б. Коротяєв, Г. Костюк, В. Лозова, В. Онищук, В. Паламарчук, В. Помагайба, О. Савченко, В. Сухомлинський, значним був внесок Н. Бібік, Я. Бурлаки, В. Буряка, В. Вихруц, С. Гончаренка, М. Гриньової, К. Делікатного, В. Євдокимова, А. Зільберштейна, В. Ільченко, С. Логачевської, Ю. Мальованого, В. Однолька, В. Пунського, В. Римаренка, Н. Розенберга, Л. Тимчишин, А. Фурмана, В. Шаталова, С. Чавдарова та деяких інших науковців.

**Ключові слова:** дидактика, семантичний спектр назв наукових робіт, спрямованість публікацій і дисертацій, зміст наукових робіт, періодизація розвитку дидактики.

**Е. Адаменко**

– декан факультета допрофесійної підготовки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

## **ПЕРИОДИЗАЦІЯ РАЗВИТИЯ ДИДАКТИКИ В УКРАИНЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX СТОЛЕТИЯ**

*В статье представлены результаты исследования процессов развития дидактики в Украине во второй половине XX столетия, проведенного с использованием оригинальной технологии сочетания количественных и качественных методов анализа значительного массива первоисточников. Выделены и охарактеризованы три этапа в развитии дидактики в Украине во второй половине XX столетия: 50 – 60-е годы; 70 – 80-е годы и 90-е годы. Первые два этапа связаны с традиционной парадигмой, которая имеет условное название “школа обучения”, третий этап знаменует начало формирования новой парадигмы, ориентированной не на формирование у учащихся знаний, умений и навыков, а на развитие личности с помощью знаний, умений и навыков. Установлено, что наибольший вклад в разработку проблем дидактики в Украине во второй половине XX века внесли: А.Алексюк, Г.Балл, Б.Коротяев, Г.Костюк, В.Лозовая, В.Онищук, В.Ф.Паламарчук, В.Помагайба, А.Савченко, В.Сухомлинский, существенным был вклад Н.Бибик, Я.Бурлаки, В.Буряка, В.Выхрущ, С.Гончаренко, М.Гринёвой, К.Деликатного, В.Евдокимова, А.Зильберштейна, В.Ильченко, С.Логачевской, Ю.Малёваного, В.Однолько, С.Подмазина, В.Пунского, Н.Розенберга, В.Рымаренко, Л.Тымчишин, А.Фурмана, С.Чавдарова, В.Шаталова и некоторых других ученых.*

**Ключевые слова:** дидактика, семантический спектр названий научных работ, направленность публикаций и диссертаций, содержание научных работ, периодизация развития дидактики.

**О. Adamenko**

– dean of preprofessional training department Luhansk Taras Shevchenko National University

## **THE PERIODS OF THE DEVELOPMENT OF DIDACTICS IN UKRAINE IN THE SECOND PART OF THE 20<sup>th</sup> CENTURY**

*The research of processes of development of didactics in Ukraine in the second part of the 20<sup>th</sup> century with usage of original technology of combining quantitative and qualitative methods of analysis of primary sources was carried out in this work.*

*The massif of publications and dissertations of Ukrainian authors in problems of didactics in the second part of the 20<sup>th</sup> century was systematized; the objective quantitative and qualitative characteristics of structure of pedagogical knowledge created by Ukrainian scientists in the second part of the 20<sup>th</sup> century were defined; the dynamics of changes of scientists' and teachers'*

*interests to different educational problems during the second part of the 20<sup>th</sup> century was traced; the contribution of the leading Ukrainian scientists of this period to the development of didactics was marked; the peculiarities and division into periods of the development of the educational theory in Ukraine in the second part of the 20<sup>th</sup> century were defined.*

**Key words:** *didactics, semantic spectrum of the titles of scientific works, directions of publications and dissertations, contents of scientific works, periods of the development of pedagogical science in Ukraine.*

**Постановка проблеми.** Дидактика — це теорія навчання. Головні напрямки дидактичних пошуків учених можна узагальнити таким чином: це прагнення знайти відповідь на питання: «чого навчати» і «як навчати», щоб досягти запланованого результату.

Дидактика як наука має давню історію. Ми звернулися до аналізу історії розвитку дидактики в Україні в другій половині ХХ століття. Справа в тому, що до середини 90-х років ХХ ст. майже не було спроб дослідників узагальнити досягнення української педагогіки; вважалося, що існувала єдина радянська педагогічна наука, і її розвиток достатньо повно відбивався в роботах Р.Вендровської, М.Колмакової, Ф.Корольова, Т.Корнейчика, Е.Моносзона, З.Равкіна та ін. Таке становище було характерним для української науки взагалі. Вона, за влучним висловом В.Кізіми, протягом майже всієї своєї історії перебувала в непевному стані буття-небуття. Починаючи з 20-х років ХХ ст. і до 1991 року існуючий науковий простір був науковим простором СРСР, наука України була лише його частиною. Після розпаду СРСР Україна вступила в стадію творення свого наукового простору. Цей процес торкнувся й української педагогічної науки.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Сьогодні в українській педагогіці відбувається перегляд усталених уявлень, трансформація методологічних засад, пошук нових концепцій. Такі періоди розвитку викликають особливий інтерес істориків науки. Про це свідчать роботи А.Бойко, Я.Бурлаки, Л.Ваховського, В.Вихрущ, В.Гомонная, С.Гончаренка, Н.Гупана, В.Кравця, В.Курила, О.Любара, В.Лутая, Д.Пашенка, Ю.Руденка, І.Сірої, М.Стельмаховича, О.Сухомлинської, М.Ярмаченка та ін., які не тільки поставили питання про необхідність рефлексії української педагогіки, а й зробили значний внесок у дослідження окремих аспектів історії її розвитку.

На сьогодні є нагальна потреба в об'єктивному аналізі доробку українських педагогів-науковців і для цього є необхідні передумови — накопичено багатий фактичний матеріал, відкрилась можливість незаангажованого, неупередженого, максимально об'єктивного висвітлення історії розвитку української педагогіки.

**Постановка завдання.** Мета даної статті – представити результати аналізу розвитку однієї з найважливіших складових педагогічної науки – теорії навчання (дидактики) в Україні в другій половині ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Наше дослідження базувалося на аналізі значної кількості автентичних матеріалів – статей, книг та дисертацій українських авторів досліджуваного періоду і представлених у фондах Національної бібліотеки України імені В.І.Вернадського, Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В.Сухомлинського, обласних бібліотеках та бібліотеках педагогічних ВНЗ України (див. табл. 1).

Проаналізовані нами джерела являють собою «сукупний текст» української педагогічної науки другої половини ХХ століття. Це значний масив наукових робіт, опрацювання якого із застосуванням лише традиційних якісних методів – дуже копітка й тривала робота. Тому в основу методики вивчення першоджерел ми поклали ідею багаторівневого описання предмета дослідження.

Таблиця 1.

**Кількість автентичних джерел з питань дидактики, проаналізованих у ході дослідження**

Вид наукової продукції	Роки					Разом
	1950-1959	1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-2000	
статті	102	139	185	224	255	905
книги	37	70	76	107	72	362
дисертації	30	35	47	57	202	371
Разом	169	244	308	388	529	1638

На першому етапі дослідження ми здійснили наукометричний аналіз семантичного спектра назв публікацій і дисертацій з проблем дидактики, результати якого були узагальнені у вигляді кількості різноманітних термінів, які науковці й педагоги-практики використовували в назвах своїх публікацій і дисертацій в той чи інший період часу. Терміни були згруповані відповідно до груп дидактичних понять.

При формуванні списку назв статей, книг, дисертацій ми застосували суцільне дослідження (аналіз змісту всіх без винятку номерів журналу „Рідна (Радянська) школа», починаючи №1 за 1950-й рік і закінчуючи №12 за 2000-й рік) і метод головного масиву (аналіз змісту систематичного каталогу книг і систематичного каталогу дисертацій Національної бібліотеки України імені В.І.Вернадського, аналіз змісту часописів “Шлях освіти”, “Педагогіка і психологія” тощо).

Описання процесів розвитку дидактики в Україні в другій половині ХХ століття на рівні кількісних показників щодо різноманітності

педагогічних термінів та частоти їх використання в назвах наукових робіт дало нам змогу зробити припущення щодо змісту, характеру досліджень, концентрації інтересу науковців на тих чи інших проблемах, періодизації розвитку теорії навчання в Україні в другій половині ХХ століття.

Другим етапом дослідження став аналіз спрямованості пошуків українських дидактів в другій половині ХХ століття. На цьому рівні описання досліджуваного явища ми використали метод головного масиву, тобто проаналізували тематику всіх доступних нам робіт. Виокремлення груп досліджень, близьких за тематикою, підрахування частки досліджень певної тематики в окремих групах відносно до загальної кількості досліджень, виявлення міцності зв'язків серед досліджень всередині груп та між групами дозволило нам зробити висновки про ступінь дослідженості тих чи інших аспектів певного напрямку дидактики в той чи інший період часу, послідовність у пошуку рішень тих чи інших проблем, уточнити зроблені на основі аналізу семантичного спектра назв наукових робіт припущення щодо періодизації розвитку теорії навчання в Україні в другій половині ХХ століття.

Завданням наступного етапу дослідження було детальне якісне описання змісту наукових робіт українських авторів другої половини ХХ століття. Вирішити це завдання було неможливо без застосування вибіркового методу, коли замість генеральної сукупності аналізується так звана вибірка сукупності джерел, сформована за певними суворими правилами. Дотримання цих правил дало змогу отримати цілком достовірні й валідні висновки на основі аналізу вибіркової сукупності публікацій та дисертацій. Репрезентативні вибірки формувалися окремо по кожному виду досліджуваних джерел – статей, книг, дисертацій.

Зміст першоджерел, які склали вибірку сукупності, був детально проаналізований за допомогою традиційних методів (аналіз, синтез, порівняння, визначення, виокремлення смислових блоків та ідей, оцінювання тощо), спрямованих на інтерпретацію змісту автентичних документів крізь призму мети і завдань дослідження. Особливу увагу ми приділяли типовим для свого часу джерелам – монографіям, дисертаціям, статтям керівників та провідних працівників Інституту педагогіки АПН України (УНДІПу), а також книгам, статтям, що є типовими для творчості того чи іншого науковця, працям, що мали значний суспільний резонанс тощо. Це дало змогу краще усвідомити особливості розвитку дидактики в Україні в другій половині ХХ століття, визначити внутрішню логіку цього розвитку, ознайомитися з оцінками досягнень українських дидактів сучасниками й оцінити ці досягнення з позицій сьогодення, остаточно перевірити зроблені на першому і уточнені на другому етапі дослідження



припущення щодо періодизації розвитку теорії навчання в Україні в другій половині ХХ століття.

Проведений аналіз дозволив умовно поділити розвиток дидактики в другій половині ХХ століття на три етапи: 50 – 60-ті, 70 – 80-ті та 90-ті роки.

**50 – 60-ті роки ХХ століття** – *етап накопичення емпіричного матеріалу, або емпірично-теоретичний етап.* Розвиток дидактики в цей час спрямовувався партійними настановами та визначеними з орієнтацією на них завданнями, сформульованими керівниками педагогічної науки України. Більшість досліджень того часу була спрямована на вирішення проблем засобів та методів навчання, уроку, політехнічної підготовки, виробничого навчання, програмованого навчання, використання наочності та ТЗН, формування знань, умінь, навичок, особистісних якостей учнів. Недостатня увага приділялась проблемі змісту освіти. Спрямованість та зміст дидактичних робіт того часу більшою мірою відповідали соціальному замовленню, ніж логіці розвитку теорії навчання. Переважна більшість робіт мала практичну спрямованість, хоча і деякі теоретичні питання не були позбавлені уваги науковців у той час. Автори наукових публікацій 60-х років частіше порівняно з попередніми роками почали використовувати поняття “дидактика”, “закономірності”, поняття, пов’язані з організацією експериментальної роботи, частіше стали розглядати процесуальні характеристики навчання. Усе це свідчить про те, що дидактика починає розвиватися як теоретична галузь педагогічної науки, але системних ознак і властивостей теоретичної дисципліни вона набуває пізніше. У процесі виконання своїх робіт більшість авторів використовували вивчення педагогічного досвіду та спостереження, однак уже розпочинається розробка проблеми методів дидактичних досліджень та здійснюються дидактичні експерименти. У цей час в Україні формується група науковців, увага яких зосереджується на дидактичних проблемах, що обумовлює поглиблення відповідних досліджень та створення більш ґрунтовних дидактичних праць. Серед них – А.Алексюк, Б.Коротяєв, В.Онищук, В.Помагайба, В.Сухомлинський. Головними надбаннями того часу можна вважати накопичення емпіричного матеріалу про засоби та методи навчання, форми навчальної роботи, використання ТЗН, політехнічне, програмоване навчання. Але в цей час ще не було проведено фундаментальних, системно охоплюючих предмет дидактики досліджень, розвиток дидактики відбувався шляхом накопичення інформації з окремих дидактичних проблем.

**70 - 80-ті роки ХХ століття** – *етап узагальнення накопиченого емпіричного матеріалу, або теоретико-емпіричний етап, етап дослідження форм та методів навчання.* Характерною рисою цього етапу

був екстенсивний шлях розвитку дидактики – збільшення кількості науковців, кількості публікацій, кількості локальних досліджень, що створювало умови для накопичення та узагальнення наукової інформації. В українській науці в цей час працювала значна когорта дидактів, які своїми працями забезпечували теоретичне обґрунтування та практичне функціонування загальноосвітньої школи. У ці роки почалася переорієнтація робіт 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. Науковці перестали йти за практиками, а намагалися прокласти їм нові шляхи. Збільшилась кількість публікацій та дисертацій теоретичного спрямування, серед тем публікацій з'явилися нові важливі для дидактики проблеми, які раніше або зовсім не були досліджені, або розглядалися в наукових роботах лише побіжно (дидактична сутність і структура процесу навчання, генезис, структура, функції методів навчання, дидактичні основи формування мислення учнів у процесі навчання, організація проблемного навчання, дидактичні основи застосування дидактичних прийомів порівняння в навчанні, взаємозв'язок репродуктивної й творчої діяльності учнів у процесі засвоєння знань, розвиток навчально-пізнавальних здібностей учнів, формування в них дослідницьких умінь та навичок, формування пізнавальної самостійності учнів тощо), були виконані докторські дисертаційні дослідження, які узагальнювали накопичений у попередні часи дослідницький матеріал (А.Алексюк, В.Буряк, Б.Гончаренко, В.Євдокимов, Б.Коротяєв, В.Паламарчук, О.Савченко та ін.). Отримані на попередніх етапах та в цей час емпіричні й теоретичні дані дозволили підготувати та видати кілька ґрунтовних дидактичних посібників – „Дидактика современной школы” (К., 1987), „Технічні засоби навчання” (К., 1983), „А.Алексюк. Загальні методи навчання в школі” (К., 1973; К., 1981) тощо.

70 – 80-ті роки ХХ ст. були заключним, підсумковим етапом розвитку радянської дидактики. У цей час не було створено загальної теорії змісту та цілей навчання, збереглася тенденція переважної орієнтації досліджень на проблеми засобів навчання, методів навчання, загальнотеоретичних засад навчання, уроку та інших форм навчального процесу, формування певних особистих властивостей школярів, з'ясування процесуальних властивостей навчання. Але якщо на попередньому етапі дидактика виконувала переважно підтримуючу, нагромаджуючу та нормативну функції, то саме в 70 – 80-ті роки створюються передумови

для принципових змін у співвідношенні функцій науки на наступному етапі розвитку дидактики.

**90-ті роки ХХ століття** – етап накопичення емпіричного та теоретичного матеріалу, дослідження більш крупних дидактичних систем, обґрунтування технологій навчання. У ці часи значно зростає увага педагогів-науковців і практиків до дослідження проблем змісту освіти. Вони розглядають такі актуальні проблеми, як конструювання та інтеграція змісту навчання, зміст шкільного компонента, різнорівневі навчальні програми, навчальні модулі, стандарти середньої освіти.

**Висновки.** Отже, якщо перші два етапи розвитку дидактики були пов'язані з традиційною парадигмою, яка має умовну назву „школа навчання”, то третій знаменує початок формування нової парадигми, орієнтованої не на знання, уміння та навички, а на розвиток особистості за допомогою знань, умінь та навичок. У 90-ті роки відбувається відмова від єдиної та одноманітної моделі навчання, але формуються єдині методологічні засади його здійснення: орієнтація навчання на розвиток особистості; рівнева та профільна диференціація; демократичність та гуманістичність освіти; цілісне психолого-педагогічне проектування навчального процесу, освітнього середовища; технологічність; варіативність; орієнтація змісту освіти на загальнолюдські та національні цінності, полікультурність.

Найбільший внесок у розвиток дидактики в Україні в другій половині ХХ століття зробили А.Алексюк, Г.Балл, Б.Коротяєв, Г.Костюк, В.Лозова, В.Онищук, В.Ф.Паламарчук, В.Помагайба, О.Савченко, В.Сухомлинський, значним був внесок Н.Бібік, О.Боданської, С.Бондар, Я.Бурлаки, В.Буряка, В.Вихрущ, І.Волошука, С.Гончаренка, М.Гриньової, К.Делікатного, В.Євдокимова, А.Зільберштейна, В.Ільченко, О.І.Киричук, С.Логачевської, Ю.Мальованого, Л.Момот, В.Однолька, С.Подмазіна, В.Пунського, В.Римаренка, Н.Розенберга, Л.Тимчишин, А.Степанюк, Л.Супрун, В.Тюріної, І.Федоренка, А.Фурмана, В.Шморгуна, В.Шаталова, С.Чавдарова, О.Ярошенко та деяких інших науковців. Видані в другій половині ХХ століття роботи цих авторів не втратили свого значення до нашого часу.

Вивчення здобутків українських дидактів другої половини ХХ століття є перспективним напрямком історико-педагогічних досліджень, а використання цих здобутків у сучасній освітній практиці сприятиме її вдосконаленню.

**Є. Барилко**

– аспірант кафедри педагогіки Східноукраїнського національного  
університету імені Володимира Даля

УДК 37.035.6(73)

### **ТЕОРІЯ КОГНІТИВНОГО МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЛОРЕНСА КОЛБЕРГА В СИСТЕМІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ США**

У статті розглядаються сучасні концепції морального, громадянського та патріотичного виховання учнів середніх шкіл США. Найбільша увага приділяється теорії когнітивного морального розвитку Л.Колберга. Визначено, що на початку своїх досліджень Л.Колберг поділяв точку зору прихильників концепції “розкриття власних цінностей”. Оскільки він був противником нав’язування цінностей і більше цікавився процесом морального судження, ніж змістом самих цінностей, Л.Колберг розробив власну загальну концепцію морального розвитку. Надавши характеристику 6 етапам морального розвитку особистості, автор довів, що починаючи з четвертого етапу, в учнів середніх шкіл США формуються дуже важливі патріотичні якості. Визначена роль теорії когнітивного морального розвитку Л.Колберга в системі патріотичного виховання учнів середніх шкіл США.

**Ключові слова:** патріотичне виховання, сучасні концепції, теорія когнітивного морального розвитку, патріотичні якості, учні середніх шкіл.

**Е. Барилко**

– аспірант кафедри педагогіки Восточноукраинского національного  
університета імені Володимира Даля

### **ТЕОРИЯ КОГНИТИВНОГО МОРАЛЬНОГО РОЗВИТТЯ Л.КОЛБЕРГА В СИСТЕМЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧЕНИКОВ СРЕДНИХ ШКОЛ США**

В статье рассматриваются современные концепции морального, гражданского и патриотического воспитания учеников в средних школах США, в частности, теория когнитивного морального развития Л.Колберга. Давая характеристику 6 этапам морального развития личности, автор доказал, что начиная с 4-го этапа у учеников средних школ США формируются очень важные патриотические качества. Определена роль теории когнитивного морального развития Л.Колберга в системе патриотического воспитания учеников средних школ США.

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, современные концепции, теория когнитивного морального развития, патриотические качества, ученики средних школ.

*E. Barylko*

*– a research student of the department of Pedagogics of Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University*

## **L. KOHLBERG'S THEORY OF COGNITIVE MORAL DEVELOPMENT IN THE SYSTEM OF PATRIOTIC EDUCATION IN AMERICAN HIGH SCHOOLS**

*The article deals with modern conceptions of moral, civil and patriotic education in the USA. L.Kohlberg's theory of cognitive moral development has been investigated in particular. While characterizing 6 stages of personality's moral development the author points out that patriotic qualities are formed in pupils beginning with the 4-th stage. The role of L.Kohlberg's theory of cognitive moral development in the system of patriotic education in American high schools has been emphasized.*

**Key words:** *patriotic education, modern conceptions, theory of cognitive moral development, patriotic qualities, American high schools students.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** У Законах України „Про освіту”, „Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті”, „Національній програмі патріотичного виховання громадян, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства” наголошується на необхідності активізації наукових пошуків у галузі патріотичного виховання молоді[2, с.3]. У зв'язку з утратою нашим суспільством багатьох високошановних у народі ідеалів, цінносних орієнтацій, норм поведінки, символів, віри у майбутнє, зразків, позитивних прикладів, тобто усього того, що складає поняття «виховання», перед вітчизняною педагогічною наукою і шкільною практикою повстала проблема пошуку ефективних шляхів формування патріотичних якостей у зростаючого покоління.

Проблема підвищення ефективності патріотичного виховання є провідною у світовій педагогічній практиці. Вона активно розробляється і педагогічною наукою США. Американська педагогіка відзначається своєю практичною спрямованістю та експериментальною базою. У багатьох американських школах накопичено достатній досвід патріотичного виховання учнів. Тому врахування багаторічного досвіду практичної реалізації принципів демократії і гуманізму у вихованні учнів у цілому, і у патріотичному вихованні зокрема, має важливе значення для процесу гуманізації і демократизації освіти в Україні.

**Аналіз останніх досліджень, в яких започатковане розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Проблематика патріотичного виховання в педагогіці США досліджувалася багатьма українськими та зарубіжними вченими. Значний внесок у дослідження патріотичного

виховання у США зробили У.Батистич, У.Беннет, М.Берковіц, У.Кілпатрик, Г.Кіршенбаум, А.Кох, Т.Ліккона, А.Локвуд, Л.Нуссі, А.Олденквіст, О.Оришкевич, К.Райан, Дж.Рест, М.Рокич, Д.Соломон, Е.Уінн, М.Уотсон, У. Хьюїт, Е.Шапс та ін. Філософські засади зарубіжних теорій виховання патріотичних якостей особистості розкрито в роботах Б.Вульфсона, З.Малькової, В.Мітіної, К.Салімової, В.Пилиповського, К.Шварцман та ін.

Значний інтерес для нашого дослідження становлять праці авторів основних концепцій виховання, зокрема концепції “розкриття власних цінностей” (Л.І.Расс, С.Б.Сайман, Г.Кіршенбаум), концепції “морального розвитку” (Л.Колберг, М.Прат, К.П.Скот, В.Хантер), у яких розкриваються особливості їх підходів.

У дослідженнях сучасних українських науковців розглядалися також окремі концепції в педагогіці США: когнітивно-еволюційна теорія розвитку особистості (Т. Авксентьева, В. Галузьяк, В. Плахтій, Т. Цирліна), гуманістична концепція виховання (Л. Бобко, В. Веселова, Дж. Грохульська).

Слід відзначити також численні праці Я.Бельмаз, В.Жуковського, А.Джуринського, Л.Довгань, В.Пилиповського, В.Червонецького присвячені аналізу основних концепцій виховання в американській школі.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Аналіз психолого-педагогічної літератури та дисертаційних досліджень свідчить про значний інтерес науковців до досягнень американської педагогіки. Водночас можна констатувати, що теоретичні підходи до патріотичного виховання молоді, обґрунтовані у сучасній педагогічній науці США, вивчені поки що недостатньо. Існує необхідність, зокрема, в систематизації та порівняльному аналізі концепцій патріотичного виховання, з'ясуванні сучасних тенденцій розвитку теорії патріотичного виховання, обґрунтуванні методичних шляхів адаптації та застосування концептуальних підходів до патріотичного виховання, розроблених педагогічною наукою США, у вітчизняній системі освіти.

Проаналізувавши наукові дослідження, ми дійшли висновку щодо необхідності зосередити увагу на вивченні сучасних концепцій патріотичного виховання учнів у середніх школах США.

**Формування цілей статті (постанова завдання).** Мета статті полягає у висвітленні сучасних концепцій патріотичного виховання учнів у середніх школах США.

**Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Розглядаючи основні теорії і напрями патріотичного виховання наприкінці ХХ-го сторіччя і на початку ХХІ-го,

необхідно підкреслити, що єдиної концепції патріотичного виховання в середніх школах США не існує, проте продовжують вдосконалюватися традиційні підходи та розробляються нові. Патріотичні якості особистості розглядаються з одного боку як складові громадянського виховання, з іншого – морального виховання, тому ми не залишили поза увагою концепції виховання духовно-моральних якостей та виховання громадянськості.

У другій половині ХХ ст. в американській педагогіці набули поширення антитехнократичні, гуманістичні концепції. Їхньою особливістю стало прагнення педагогів відмовитися від традиційних підходів школи до процесу навчання. На противагу традиційному підходу пропонувалося надати особистості більшої свободи, створюючи умови для її вільного самовираження. Представники цього напрямку (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), які називали себе прибічниками гуманістичної школи, протиставили свої підходи біхевіористському трактуванню педагогічного процесу. На їхню думку, необхідно було різко змінити авторитарний стиль роботи школи на користь вільного самовиявлення особистості, а це виключало будь-яке нав'язування ззовні, що стандартизувало людей.

Гуманістичні програми дестандартизації формування особистості містили в собі заперечення норм, вимог і стандартів у стінах школи, які нібито пригнічували свободу особистості. Виступаючи під гаслом дестандартизації особистості, гуманістичний напрям американської педагогіки підштовхував частину молоді до егоцентристських виявлень. У результаті цього культивувалися елітаризм, претензії на особливе становище в суспільстві поряд з викривленим сприйняттям навколишньої реальності, суспільних порядків. Очевидно, що така педагогічна програма була спрямована на формування особистості американського типу як з позитивними, так із її негативними рисами.

На рівні американської державної середньої школи другої половини ХХ-го сторіччя можна виділити наступні загальні концепції виховання, що набули найбільшого поширення. Однією з них є концепція “розкриття власних цінностей”. У ній робився акцент на пошук нових підходів до виховання в державній школі, який і привів педагогів до відмови від традиційних американських цінностей.

Концепція “розкриття власних цінностей” (Values Clarification Approach) була розроблена професором Колумбійського університету Луїсом Рассом (L.E.Raths), ученими Мерілом Харміном (Merrill Harmin) та Сідні Саймоном (Sydney B. Symon), які в 1966 році опублікували свою книгу “Цінності і навчання: робота з цінностями в класі” (“Values and Teaching: Working with Values in the Classroom”) [8]. Пізніше вона була доповнена дослідженнями Говарда Кіршенбаума (Howard Khirshenbaum) та

інших педагогів. Концепція “розкриття власних цінностей” запропонувала ясну, широку і готову до реалізації програму, особливо для тих, кого не влаштовували традиційні підходи. Л.Расс, М.Хармін та С.Саймон визначають “цінність” як вірування, цілі та ставлення до чогось чи когось, що вільно та обдуманно обираються індивідуумом [8, с.120-130]. Оскільки розвиток суспільства і людей, які в ньому проживають, найкраще розглядати як динамічний процес, то доцільніше, вважають вони, зосереджувати увагу на процесі оцінювання, ніж на конкретних цінностях. Люди, які прагнуть допомогти дітям розвивати свої цінності, на думку цих учених, повинні вчити їх процесу оцінювання. З цією метою автори радять дорослим заохочувати дітей вільно робити свій вибір; допомагати їм розкривати та аналізувати наявні альтернативи, коли діти опиняються у ситуації вибору вдумливо зважувати ці альтернативи, розмірковуючи над наслідками можливо прийнятих рішень; спонукати дітей замислюватися над тим, що вони цінують і люблять; давати їм можливість прилюдно підтверджувати свій вибір; заохочувати дітей діяти, поводитися і жити відповідно до свого вибору; допомагати аналізувати поведінку чи ситуації, що вже траплялися в їхньому житті.

Мета процесу вибору цінностей, на думку авторів концепції, полягає в тому, щоб допомогти дітям з’ясувати, що вони цінують. Це значною мірою відрізняється від намагання змусити дітей прийняти визначену заздалегідь систему цінностей. Цей підхід ґрунтується на демократичних засадах, які дають змогу особі навчитися приймати власні рішення. У його основі лежить також поняття гуманізму. Воно означає, що люди отримують можливість поводити себе розсудливо і мудро, а також розуміти, що відповідні цінності приходять тоді, коли людина вільно розмірковує над стосунками з іншими та мінливим оточенням. Більше того, в основі цього процесу лежить ідея, що цінності мають особистий характер і можуть такими стати тоді, коли вони приймаються людиною вільно і стають частиною її життя.

У зв’язку з цим корисно порівняти процес розкриття власних цінностей з більш традиційними підходами до їхнього засвоєння. Прибічники концепції “розкриття власних цінностей” заперечували будь-який комплекс об’єктивних та універсальних цінностей, на яких слід виховувати школярів, і наголошували на тому, що кожна особистість має свою власну систему цінностей. Вони заперечували можливість розробки комплексу цінностей, яким можна було б користуватися в усі часи і в будь-якому місці. У світі з постійними змінами, вважали прибічники цієї програми, діти мусять засвоювати не комплекс незмінних цінностей, а опановувати процесом оцінювання. Це було особливо актуальним у період, коли швидкість змін була очевидною, і широта вибору, яка відкривалася перед молоддю, ставала



більшою, ніж будь-коли раніше. Реформаторів спонукало до змін ще й те, що проблеми молоді в сучасній Америці були обумовлені труднощами вибору з-поміж великої кількості цінностей.

Завдяки тому, що автори програми розробили повний комплекс навчальних матеріалів та педагогічні рекомендації, концепцію “розкриття власних цінностей” досить легко було застосовувати в школах. Чимало вчителів, особливо тих, що викладали суспільні дисципліни, включали завдання з “розкриття власних цінностей” у свої курси. Учителям було запропоновано також багатий набір методичних матеріалів і практичних порад. Ось деякі традиційні способи допомогти дітям розвивати особисті цінності: показувати реальні приклади поведінки дорослих або підкреслювати її позитивні зразки в теперішньому житті чи в історії (наприклад, чесність, відданість країні або наявність інших патріотичних якостей першого президента США Дж. Вашингтона).

Незважаючи на свій ненав’язливий характер, концепція “розкриття власних цінностей” викликала гостру критику філософів освіти та педагогів: П.Вітс, В.Кілпатрік, Т.Ліккона, А.Локвуд, В.Маклеллан, Дж.Стюарт. Під впливом сильної критики концепція “розкриття власних цінностей” почала втрачати популярність. Наприкінці 1980-х – на початку 1990-х років її автори втратили підтримку майже всіх своїх однодумців і прихильників.

Концепція когнітивного морального розвитку презентує інший підхід до виховання учнів. Її автором був Лоренс Колберг (Lawrence A. Kohlberg), професор Гарвардського університету[6]. Теорія когнітивного морального розвитку Л. Колберга була сміливою і концептуально добре обґрунтованою. Вона швидко завоювала прихильність багатьох інтелектуалів та керівників освіти. З середини 1960 коли ідеї Колберга вперше стали широко відомими, і до 1990-х років його концепція була домінуючою у вихованні. Її важче характеризувати, ніж доктрини послідовників концепції “розкриття власних цінностей”, тому що вона з часом суттєво змінювалась у відповідь на критику та нові результати пошуків ученого. Незважаючи на постійну еволюцію поглядів Колберга, розвиток його концепції можна умовно поділити на два етапи: ранній – відносно вузький пізнавальний підхід до виховання, і пізній – більш ґрунтовний і систематизований підхід. Саме ранні погляди психолога заслужили більше уваги і зробили основний його внесок у загальну дискусію з питань виховання.

На початку своїх досліджень Колберг поділяв точку зору прихильників концепції “розкриття власних цінностей”. Він був противником нав’язування цінностей і більше цікавився процесом морального судження, ніж змістом самих цінностей. Ранні варіанти концепції Колберга з’явилися в результаті його праці над докторською

дисертацією в кінці 1950-х років і містили думки Джона Дьюї і Жана Піаже. До середини 1960-х років Колберг розробив загальну концепцію когнітивного розвитку, і його погляди стали викликати інтерес у широкого кола педагогів. Особливість методики Колберга полягає в тому, щоб не нав'язувати учневі готового “набору добродійностей”, тобто певних якостей, а створювати такі умови, які вели б його від нижчих стадій морального розвитку до вищих. При цьому моральна зрілість мала стати внутрішньою необхідністю і знайти виявлення в інтеріоризації принципу абсолютної справедливості. “Бути активним членом демократичного суспільства – значить розуміти основи конституційної демократії, що відображає принципи справедливості для всіх, і брати участь у політичних акціях відповідно з цими принципами” – таке кредо концепції морального розвитку Колберга, яка була перенесена на ґрунт теорії політичної соціалізації[6, с.84-88].

Колберг підтримував думку про те, що виховання розвивається по висхідній і проходить чітко окреслені етапи. На основі одержаних результатів Колберг дійшов висновку про існування шести етапів морального розвитку особистості й виявив, що певним чином орієнтована робота в класі може спонукати дітей до більш швидкого просування від нижчих до вищих етапів. Починаючи з четвертого етапа у дітей спостерігається сформованість дуже важливих патріотичних якостей. Етап 4 „Орієнтація на авторитет і підтримку соціального порядку” визначено як орієнтація на “виконання обов’язків” і демонстрація поваги до влади і держави та підтримка наявного соціального порядку для забезпечення власного добробуту. Увага до важливих сподівань інших людей. На четвертому етапі турбота про інших розширюється до більших розмірів. Людина починає розуміти суспільство, закон і свою роль у соціальній та правовій системі. Виникає прагнення сумлінно виконувати свій обов’язок, служити добрим прикладом для інших, з’являється вимога до інших людей робити те ж саме. Етап 5 „Договірна орієнтація, що базується на певних законах і спрямована проти пригнічення волі чи прав інших людей і на ствердження волі більшості та їхнього добробуту” [6, с.90-98]. З’являються стійкі моральні принципи, керуючись якими, людина може піднятися над соціальною структурою і відверто сказати, що в наявній системі окремі закони та інституції є аморальними і потребують змін для успішного захисту прав особистості. Таким чином, мова йде про повагу до прав людини. На п’ятому етапі універсальні моральні принципи визначають поняття добра і зла.

Удосконалюючи свою концепцію, Колберг уточнював характеристики етапів морального розвитку, щоб зробити їх більш чіткими. Як показали дослідження, етап 4 починається в підлітковому віці,

і лише одна з чотирьох осіб досягає в пізньому підлітковому або в дорослому віці п'ятого рівня морального розвитку: усвідомлення рівних прав людей, соціальної справедливості та демократії тощо.

На початку свого існування концепція морального розвитку була позитивно сприйнята багатьма педагогами як альтернатива моральній концепції “розкриття власних цінностей”. Слід зауважити також, що концепція Колберга хоча й не мала широкого впливу на освітню практику, сьогодні його ідеї більш поширені, ніж концепція “розкриття цінностей”. Разом з тим важко прогнозувати тривалість їхнього впливу на майбутню педагогічну практику. Принаймні на початку 1990-х років концепція морального розвитку продовжувала викликати певний інтерес серед філософів у галузі освіти та педагогів-практиків.

Новизна концепції “розкриття власних цінностей” і теорії “морального розвитку” Колберга забезпечила їм відповідне місце в педагогічній дискусії. Найбільші зусилля, з метою посилення морального виховання, були зроблені різноманітними групами й окремими педагогами, які дотримувалися традиційних підходів у цієї галузі, що ґрунтуються на засвоєнні учнями конкретних чеснот, і відомі під назвою „Концепція виховання характеру”.

**Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, сучасні концепції виховання американських школярів і теорія когнітивного морального розвитку Л.Колберга посідають важливе місце у патріотичному вихованні учнів у середніх школах США. Але педагогічно-теоретичні мають зосередити увагу на вирішенні основних теоретичних проблем, особливо важливою з яких є винахід так званої гран-теорії, яка покликана допомогти подолати розбіжності різних підходів до громадянського, патріотичного та духовно-морального виховання та найбільш ефективно реалізовувати теоретичні надбання в практиці шкільного навчання та виховання учнів.

Цікавим для подальшого дослідження може бути вивчення ролі національних цінностей у вихованні патріотичних якостей американських школярів.

### *Література*

1. Жуковський В.М. Зростання інтересу до морального виховання в американському суспільстві (1980-90-і рр. ХХ ст.) / В.М. Жуковський // Рідна школа. – 2002. – №12. – С.66-70.
2. Національна доктрина розвитку освіти: Затв. Указом Президента України від 17 квіт. 2002 р. №347 // Освіта. – 2002. – 24 квіт.-1 трав.(№26). –С.2-4.
3. Образование в мире на пороге XXI века: Сб. науч. тр. / НИИ теории и истории педагогики; Под ред. З.А.Мальковой, Б.Л.Вульфсона. – М., 1991. – 100 с.
4. Пилиповский В.Я. Поиски новой модели школьного образования в США / В.Я. Пилиповский // Педагогика. – 1996. – №3. – С. 102 - 107.

5. Современные концепции воспитания и образования за рубежом / ХмельГ.А. – М.: МГИИЯ, 1985. – 203 с.
6. Kohlberg L. Moral stages and moralization. – / L. Kohlberg. – New York: Winston, 1975. – 125 p.
7. Lickona T. A More Complex Analysis Is Needed / T.Lickona // Phi Delta Kappan. – February 1998. – P. 449-454.
8. Rath L.E., Harmin M., Simon S.B. Values and Teaching: Working with Values in the Classroom. / L.E.Raths, M.Harmin, S.B.Simon. – Columbus: Charles E. Merrill Publishing Co. 1966. – 275 p.

**Ю. Івчик**

*– аспірант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, викладач кафедри іноземної філології Краматорського економіко-гуманітарного інституту*

**УДК 372 (075.32)**

**ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ**

*У статті здійснюється аналіз особливостей розвитку форм організації навчальної діяльності у процесі становлення дидактики.*

**Ключові слова:** форма організації навчання, форма організації навчальної діяльності.

**Ю. Ивчик**

*– аспірант Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко, преподаватель кафедры иностранной филологии Краматорского экономико-гуманитарного института*

**К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ**

*В статье осуществляется анализ особенностей развития форм организации учебной деятельности в процессе становления дидактики.*

**Ключевые слова:** форма организации обучения, форма организации учебной деятельности.

**Y. Ivchuk**

*– a post-graduate student of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevchenko a teacher of the department of Foreign Languages of Kramatorsk Institute of Economics and Humanities*

**TO THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF FORMS OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL CONTEXT**

*The peculiarities of development of forms of educational activity in the making of didactics are analyzed.*

**Key words:** form of education, form of educational activity.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Динамічні соціально-економічні перетворення, які відбуваються в суспільстві, розбудова української державності, орієнтація на євроінтеграцію визначають перед вітчизняною системою освіти необхідність вирішення різноманітних завдань, „які обумовлюються трьома її основними компонентами: змістом навчальних предметів, методами та формами організації навчання” [14, с. 3].

Зміст, форми та методи навчання віддзеркалюють соціальне замовлення суспільства. Зміни, які відбуваються у соціально-економічному житті соціуму у той чи інший історичний період, викликають і зміну змісту, форм та методів навчання.

Нагальною потребою сьогодення є розробка нових форм організації навчання, а також удосконалення традиційних форм та застосування нових, розроблених і перевірених у науковому експерименті та у досвіді роботи творчо працюючих учителів. Адже загальновизнаним є той факт, що саме форми організації навчання багато в чому обумовлюють його ефективність.

Проте, останнім часом спостерігається протиріччя між потребою навчальних закладів у педагогах, здатних ефективно використовувати, збагачувати, свідомо урізноманітнювати, оптимально поєднувати різні форми організації навчальної діяльності та недостатньою підготовленістю більшості з них.

Саме тому ми звернулися до питання підготовки майбутніх учителів до організації різних форм навчальної діяльності, що займають чільне місце у психолого-педагогічній та методичній літературі.

Тож **мета нашого дослідження** полягає у науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов, що сприяють підготовці майбутніх учителів іноземної мови до організації різних форм навчальної діяльності.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є висвітлення особливостей розвитку форм навчальної діяльності в історії становлення дидактики.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема форм організації навчання залишається однією з актуальних педагогічних проблем усіх часів. Вивчення теоретичної спадщини педагогів, висновків та узагальнень, накопичених педагогічною наукою за минулі століття, дозволяє збагатити дидактичні дослідження сьогодення, враховуючи як позитивні, так і негативні сторони минулого досвіду.

З історії педагогіки відомо, що до найбільш ранніх і найбільш довгочасних форм організації навчання належить індивідуальне, існування якого вимірюється тисячоліттями.

Перші прояви індивідуального навчання можна знайти ще у первісному суспільстві, як передача певного досвіду від однієї людини до іншої, від старших до молодших через показ, пояснення, певні способи поведінки.

Разом з тим, встановити час його виникнення майже неможливо. Ми поділяємо думку В. Дяченка [3], І. Малафійк [7] про те, що індивідуальне навчання виникло одночасно з появою перших шкіл у рабовласницьких державах (Вавилон, Єгипет, Китай, Індія та ін.) і ранньому феодальному суспільстві.

Індивідуальна форма організації навчання була єдиною в античні часи, у період середньовіччя, а в деяких країнах широко використовувалась до XVIII століття [5].

З розвитком суспільства, поступовим накопиченням знань про оточуючу дійсність і появою писемності, як засобу фіксації цих знань, навчання ускладнюється, відмежовується в окрему галузь діяльності, з'являються і спеціальні його установи – школи [15].

В умовах індивідуального навчання навчальний процес складався із двох частин: безпосередньої роботи вчителя з одним учнем і наступної роботи учня над виконанням завдання вчителя. Таким чином, у кожен момент роботи вчитель безпосередньо спілкувався лише з одним учнем, навчаючи лише одну людину. Тому таке навчання і називається індивідуальним [4, с. 99].

Вищеозначена форма організації навчальної роботи, відповідаючи потребам тогочасного суспільства, обмежувалась лише виробленням найпростіших навичок читання, письма і рахування [5], [10].

У той час не існувало спеціальних закладів для підготовки вчителів. Разом з тим, у багатьох містах Західної Європи, а також Західної України та Білорусії кількість дітей у школах зростала.

Вищеозначене зумовило гостру потребу у збільшенні кількості педагогів. Проте через неможливість її задоволення настає криза індивідуального способу навчання.

Єдиним можливим вирішенням проблеми нестачі вчителів і часу на роботу із кожним учнем окремо було об'єднання учнів у невеликі групи.

Як вказує В. Дяченко [3], перехід від індивідуального способу навчання до нового – групового способу був обумовлений не лише збільшенням кількості учнів при одному вчителі, а й певними економічними, культурно-ідеологічними чинниками, залежним становищем учителя, адже саме суспільство обирало той чи інший спосіб

навчання, який задовольняв пануючі класи, відповідав їх інтересам та ідеології.

Поступово досвід вчителів щодо одночасного навчання групи учнів зростає і вже у 1446 році укладається „цікавий шкільний статут – статут Венської міської школи Св. Стефана, в якому можна було побачити перші спроби організації тих, хто навчається у однорідні класи” [4, с. 105].

Вже у XII – XIII ст. в університетах, а потім і в середніх школах (XV–XVII ст.) у практиці навчання почав використовуватися груповий спосіб навчання [3]. Принципово новим у груповій формі навчання було те, що вчитель почав займатися зі стабільною групою учнів одночасно. Контури групового навчання окреслив німецький педагог Йоганнес Штурм (1507 – 1589) [10].

На території Західної України і Західної Білорусії групове навчання виникло в період поширення братських шкіл кінця XVI – першої половини XVII.

Поступово груповий спосіб навчання охоплює усі етапи та рівні навчання, витісняючи індивідуальне навчання з навчальних закладів у приватну практику.

Розвиток групового способу навчання завершується у XVII столітті. Разом із досвідом одночасного навчання великих груп формується і дидактика групового способу навчання. Значний внесок у її розробку зробив Вольфганг Ратке (1571 – 1635) [3].

Розгорнута теорія групового способу навчання геніального педагога, дидакта, реформатора Я. А. Коменського (1592 – 1670) популяризована у XVII – XVIII століттях і є зародком класно-урочної системи, яка стає формою організації навчання у школах прийнятою законом у багатьох державах [Там само].

Разом із запровадженням класно-урочної системи навчання, яка має як свої переваги, так і недоліки, починаються численні пошуки вчених-педагогів, педагогів-практиків, педагогів-експериментаторів шляхів її удосконалення, модифікації та модернізації.

Першою спробою модернізації класно-урочної системи була белл-ланкастерська система взаємного навчання або „моніторіальна система”, яка була використана у школах Англії, Індії, а пізніше в Росії, там де не вистачало вчителів або у малокомплектних школах. Автори цієї системи А. Белл і Дж. Ланкастер запропонували використовувати у ролі викладачів самих учнів. Старші учні (монітори) під керівництвом учителя опрацьовували матеріал самостійно, а потім, отримавши відповідні інструкції, навчали своїх молодших товаришів [17].

Разом з тим, белл-ланкастерська система взаємного навчання не набула широкого поширення, оскільки недоліки в організації обумовили низький рівень підготовки учнів.

Наприкінці XIX – початку XX століття особливої актуальності у подальшій розробці організаційних форм навчання набуває питання індивідуалізації навчання учнів з урахуванням рівня розумового розвитку.

Так, на хвилі критики класно-урочної системи навчання через відсутність умов для індивідуалізації та „абстрактну однорідність змісту навчання” виникає наступна спроба її вдосконалення, яка знаходить своє відображення у батівській системі (за назвою м. Батавія у США), що була заснована Дж. Кеннеді.

В умовах батівської системи навчання відбувається розподіл занять на дві частини. Перша частина – урочна робота з класом, а друга – індивідуальні заняття з тими учнями, які відстають від загальноприйнятих норм, або з тими, хто бажає поглибити свої знання.

Одночасно з батівською системою навчання у Європі набуває поширення маннгеймська система (за назвою м. Маннгейм), автором якої є Й. Зіккінгер. Зазначена система характеризується тим, що разом із збереженням класно-урочної системи організації навчання, учні в залежності від їх здібностей, рівня інтелектуального розвитку, ступеня підготовки, результатів психометричних обстежень і характеристик вчителів, розподіляються у класи на слабких, середніх та сильних. Й. Зіккінгер вважав, що учні зі слабших класів згодом зможуть переходити до класів вищого рівня. Проте на практиці, на жаль, цього майже не відбувалося через те, що система підготовки не сприяла створенню реальних умов для таких переходів [5], [10].

На початку XX століття було апробовано багато систем навчання, спрямованих на забезпечення індивідуальної активної самостійної навчальної діяльності учнів. Однією з найбільш радикальних серед них була форма навчання, що мала назву „дальтон-план” (за назвою м. Дальтон у США) автора Елен Паркхерст. Ця система ґрунтується на забезпеченні кожного учня можливістю працювати індивідуально, згідно зі своїм темпом. В умовах запропонованої системи навчальні класи були замінені предметними „лабораторіями”. Тому дальтон-план має й іншу назву – лабораторний план [15].

У 1918 році в Німеччині поширюється “ієна-план” німецького педагога, професора Ієнського університету П. Петерсена. Під час організації занять за “ієна-планом” учні об’єднувались у різновікові групи, самостійно працювали за інтегрованими програмами та індивідуальними планами. Спеціальні заняття проводились лише для вироблення необхідних навичок і загального ознайомлення з матеріалом. Система П.



Петерсона визнає унікальність кожної дитини, її право розвивати свою особистість. Цінність цієї методики полягає в тому, що до навчального процесу залучались батьки, які нарівні з учителями брали активну участь у шкільному самоврядуванні [13].

У 50-60 роки ХХ століття знову набувають актуальності деякі ідеї дальтон-плану у вигляді плану Трампа, розробленого професором Ллойдом Трампом [5], [7], [10], [16].

Суть плану Трампа як системи організаційних форм навчання полягає в тому, щоб максимально стимулювати індивідуальне навчання за допомогою гнучкості форм його організації. За такої організації навчання поєднуються три форми навчальної взаємодії учителя з учнями: індивідуальна робота, робота з малими групами учнів, лекційні заняття для великих груп.

Аналіз форм організації навчальної діяльності учнів у вітчизняній системі освіти свідчить, що розвиток класно-урочної системи в Росії й Україні інтенсивно відбувається в ХІХ столітті головним чином під впливом праць К. Ушинського [8], [12].

Як відомо [3], [4], [8], [13], [14], багато радянських педагогів виражали своє критичне ставлення до класно-урочної системи, вказуючи на її пасивне навчання і виховання, що завантажує пам'ять учнів, одноманітність занять, відсутність безпосереднього зв'язку з життям, нівелювання індивідуальних можливостей розвитку тих, хто навчається, неспроможність вирішити освітянські проблеми.

Вищезначене обумовило необхідність пошуку нових форм навчання, адекватних вимогам радянської освіти, а саме: „виховання людини нової формації – свідомого та активного будівника соціалістичного суспільства” [13, с.18].

Тож у 1919 року з'являється та апробується у деяких школах студійна система за ініціативою П. Блонського [14]. Сутність цієї форми полягає у самостійній груповій роботі з вивчення певного циклу питань, визначених у межах програми за бажанням тих, хто навчається.

Розглядаючи цю форму, ми можемо прослідкувати прагнення радянської педагогіки до розширення вже існуючих форм навчання, удосконалення самостійності та активності учнів. Разом з тим, слід відмітити, що зазначена форма унеможлиблювала оволодіння учнями міцними та систематичними знаннями.

З огляду на це, у 20-х роках ХХ століття виникає інтерес до нової форми організації навчання – дальтон-плану, що пояснюється його певними перевагами.

Радянські науковці вбачали у плані єдиний спосіб набуття умінь самостійного навчання, забезпечення глибокого засвоєння знань і розвиток творчих здібностей учнів [13].

Проаналізувавши зарубіжний досвід використання дальтон-плану, виявивши недоліки та негативно оцінивши його індивідуальну спрямованість, радянські педагоги запропонували нову форму навчання – бригадно-лабораторну.

На відміну від дальтон-плану, ця форма роботи була груповою. Суть її полягала в тому, що учні для навчальних занять об'єднувалися в постійні бригади на чолі з бригадиром з їх числа. Кожна бригада отримувала низку завдань для роботи з кожного навчального предмета на тривалий період – тиждень і більше. Форма звітності мала не індивідуальний, а колективний характер. Звітувався один учень (бригадир) від імені усієї бригади. Учитель при цьому виконував функцію консультанта.

Разом з тим, у зв'язку з відсутністю індивідуального обліку знань, існуванням вільного розкладу занять у школі, фактичною ліквідацією уроку, загальною оцінкою, працею на уроці лише найбільш активних учнів (переважно бригадирів) та виконанням рештою ролі „вільних слухачів”, повсюдне поширення вищезначеної форми навчання призвело до зменшення керівної ролі вчителя, нівелювання навчальної роботи, зниження рівня підготовки і відповідальності учнів за результати навчання, паразитуванню деяких з них за рахунок інших.

Бригадно-лабораторний метод без достатньої експериментальної перевірки почали штучно впроваджувати у школи як єдину форму організації навчального процесу [Там само].

Постанови ЦК ВКП (б) від 1931 та 1932 років допомогли позбутися необґрунтовано широкого використання у навчальному процесі недостатньо перевірених форм навчання [14].

Так, у постанові ЦК ВКП (б) від 25 серпня 1932 „Про навчальні програми і режим в початковій і середній школі” вказується: „Основною формою організації навчальної діяльності в початковій і середній школі повинен бути урок з певною групою учнів за чітко визначеним розкладом занять і твердим складом учнів. Ця форма повинна включити в себе під керівництвом учителя загальногрупову, бригадну та індивідуальну роботу кожного учня з використанням різноманітних методів навчання” [14, с. 11].

Тож на початку 30-х років основне завдання, що постає перед школою – це забезпечення тих, хто навчається систематичними знаннями з основ наук. Ігнорування його за минулі десять років обумовило перегляд ставлення радянської педагогічної науки до класно-урочної системи, від якої відмовлялися раніше [6].

Проте, на нашу думку, першочергове завдання підвищення рівня освіти на початку 30-х років не слід розглядати тільки як піклування радянської влади за якість навчання. Вищезначене завдання було, перш за все, зумовлено становленням на території СРСР тоталітарного режиму, що і зводить ідею виховання активної, самостійної, ініціативної особистості нанівець, висуваючи нову – виховання слухняного, кваліфікованого виконавця.

Так, у 30 – 50-ті роки навчання у школах колишнього СРСР здійснюється на основі класно-урочної системи, яка пропонує переважно фронтальну організацію занять [8].

Слід зазначити, що у другій половині 50-тих років відбувається поживлення суспільного та культурного життя в країні, яке пов'язане із процесом десталінізації, що, у свою чергу, обумовлює зміну завдань загальноосвітньої школи.

Тож виникає необхідність „формування у тих, хто навчається комуністичних переконань, високих моральних якостей відповідно до морального кодексу будівника комунізму, забезпечення міцними та всебічними знаннями з основ наук, вироблення навичок і вмінь творчого використання їх у різноманітних ситуаціях, вміння збагачувати свої знання, прояву самостійності, активності та ініціативи у творчому вирішенні різних завдань” [12, с. 41-42].

Проте, існуючий у той час комбінований урок недостатньо вирішує проблеми розумового розвитку тих, хто навчається, формування у них самостійності та творчої активності, виявляючи, таким чином, свою неспроможність відповідати зміненим завданням радянської школи.

Тож на початку 60-х основна увага у дослідженні нових форм навчання акцентується на розробці різноманітних структур уроку. Виражаються критичні висловлювання на адресу структури комбінованого уроку [14].

По суті, критика свідчила про те, що у радянській педагогіці актуалізувалося усвідомлення необхідності паралельно з уроком використовувати й інші форми навчання.

Слушною є думка М. Скаткіна про те, що „поєднання класно-урочної системи з індивідуальною та груповою побудовою занять – це перспектива розвитку організаційних форм навчання” [14, с. 20].

Так, наприклад, у 50-х у викладанні природознавчих дисциплін були введені практикуми. На початку 60-х у зв'язку із зростанням вимог до рівня знань тих, хто навчається почали використовуватися лекції. Наприкінці 60-х у навчальному процесі як форми навчальних занять з'явилися навчальні конференції та семінари. А у 1972 році вони навіть

увійшли до списку обов'язкових згідно зі „Статутом загальноосвітньої школи” [14].

У середині 60-х років проблема удосконалення уроку знайшла свій подальший розвиток у досвіді ліпецьких учителів, які запропонували новий тип уроку, відійшовши від докладного опитування 1-2 учнів, замінивши його фронтальною бесідою з усім класом, інтенсифікувавши виклад нового матеріалу, проводячи закріплення матеріалу під час його вивчення, а узагальнення учнями вивченого матеріалу наприкінці уроку. Для узагальнення широко використовувалися переносні дошки [2].

Лекційно-практична система занять була апробована вчителями Кіровограду. У межах однієї теми вони використовували на зразок плану Трампа різні форми занять. Вивчення матеріалу починалося з підготовчого уроку, потім ішли лекції, практичні заняття та два об'єднаних підсумкових уроки [Там само].

У 70-ті роки дослідження загальних форм навчання було пов'язане з навчально-пізнавальною діяльністю учнів в умовах колективної, групової, індивідуальної роботи в класі (А. Алексюк, Ю. Бабанський, І. Лернер, Х. Лійметс та ін.) [8].

М. Махмутов відмічає [9], що у період 60-х – 80-х років теорія та практика навчання була насичена пошуками найбільш ефективних шляхів активізації навчального процесу (М. Данилов, Б. Єсіпов, М. Скаткін, І. Огородніков, М. Махмутов та ін.).

Наприкінці 70-х – початку 80-х рр. ХХ ст. педагоги все частіше обговорювали тему оптимізації навчання. Радянська педагогіка вкотре звертає увагу на групову форму навчальної діяльності учнів. З'являються праці Ю. Бабанського, Ю. Зотова, І. Лернера, Х. Лійметса пов'язані з вивченням проблеми навчально-пізнавальної діяльності учнів [13].

На початку 80-х років була сформульована ідея необхідності реформи школи. Так, у 1984 році публікуються документи з шкільної реформи, і вона починається. Її завершення планувалося на 1995 рік. Проте, не встигнувши набрати обертів, реформа „забуксувала” у зв'язку із процесами перебудови, що розпочалися у 1985 році [11].

Ми поділяємо думку Л. Артемової про те, що „взятий у роки перебудови курс на демократизацію стає визначальним для організації освіти й виховання в Україні, після проголошення її незалежності” [1, с. 356].

Не можна переоцінити той внесок у освітянську справу України, який було зроблено із прийняттям закону „Про освіту”, що визначає мету, завдання, принципи освіти. Згідно з цим законом, освіта проголошується пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного й культурного

розвитку суспільства та передбачає всебічний розвиток особистості, яка вважається його найвищою цінністю.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, виникнення та розвиток тієї чи іншої форми організації навчання на певному історичному етапі педагогіки зумовлюється конкретними суспільними, економічними, культурно-ідеологічними умовами. Кожний історичний період розвитку навчання характеризується такою організаційною формою, від якої залежить застосування інших форм навчання. Упровадження у навчальний процес нової організаційної форми викликає його радикальні перетворення, завдяки яким, він переходить на нову, більш досконалу стадію свого розвитку.

Сьогоднішнє дидактика активно досліджує проблему ефективності використання різних форм навчальної діяльності. Проте, ця проблема ще не має остаточного вирішення. З огляду на це, успіх роботи у визначеному напрямку потребує послідовності у дослідженні зазначеної проблеми, використання позитивного теоретичного та практичного досвіду у галузі розвитку форм навчання.

### *Література*

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України: підручник / Артемова Л. В. – К.: Либідь, 2006. – 424 с.
2. Баханов К. О. Висвітлення проблем інновацій у навчанні історії в школі в радянській дидактичній літературі (30-80 років ХХ ст.). // Збірник наукових праць БДПУ (Педагогічні науки). – № 1. – Бердянськ: БДПУ, 2005. – 200 с.
3. Дьяченко В. К. Общие формы организации процесса обучения / Дьяченко В. К. – Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1984. – 184 с.
4. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и её развитие / Дьяченко В. К. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
5. Зайченко І. В. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Зайченко І. В. – К.: „Освіта України”, 2006. – 528с.
6. История педагогики: учебное пособие для пед. университетов / [под. ред. Пискунова А. И.]. – 1998. – Ч. 2. – 304 с.
7. Малафійк І. В. Дидактика: навчальний посібник / Малафійк І. В. – К.: Кондор, 2005. – 398с.
8. Матішак М. В. Варіативність організаційних форм навчальної діяльності учнів 6-7-річного віку: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.09 / Матішак Маріанна Василівна. – К., 2008. – 217 с.
9. Махмутов М. И. Современный урок / Махмутов М. И. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М.: Педагогика, 1985. – 184 с.
10. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навчальний посібник / Мойсеюк Н. Є. – [3-є вид., доп.]. – К., 2001. – 608 с.
11. Лушников А. М. История педагогики / Лушников А. М. – Екатеринбург, 1994. – 368 с.

12. Онищук В. А. Типы, структура и методика урока в школе / Онищук В. А. – К.: „Радянська школа”, 1976. – 184 с.
13. Покась Л. А. Методика організації групової форми діяльності учнів основної школи на уроках географії: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Покась Лілія Антонівна. – К., 2006. – 206 с.
14. Совершенствование форм учебных занятий в средней школе: Межвузовский сборник научных трудов. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 132 с.
15. Формирование учебной деятельности школьников / [под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой]. – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.
16. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. Посібник / Ягупов В. В. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

### **С. Лисенко**

– кандидат педагогічних наук, .доцент кафедри педагогіки і методики професійного навчання, Українська інженерно-педагогічна академія

**УДК 37.011.31 (091)**

## **ЖІНОЧА ОСВІТА ЯК ШЛЯХ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ (XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)**

*У статті досліджуються особливості жіночої освіти як шляху підготовки педагогічних кадрів для початкової освіти впродовж XIX – на початок XX століття.*

**Ключові слова:** жіноча освіта, педагогічна підготовка, жінки-вчителі, жіноча гімназія, педагогічний клас.

### **С. Лысенко**

– кандидат педагогических наук, .доцент кафедры педагогики и методики профессиональной учебы, Украинская инженерно-педагогическая академия

## **ЖЕНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПУТЬ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ (XIX – НАЧАЛО XX СТ.)**

*В статье исследуются особенности женского образования как пути подготовки педагогических кадров для начального образования на протяжении XIX – начала XX столетия.*

**Ключевые слова:** женское образование, педагогическая подготовка, женщины-учителя, женская гимназия, педагогический класс.

### **S. Lysenko**

– candidate of pedagogical sciences, .доцент departments of pedagogics and method of professional studies, Ukrainian engineer-pedagogical academy

## **WOMEN'S EDUCATION AS THE WAY OF TRAINING PEDAGOGICAL PERSONNEL (THE XIX CENTURY - BEGINNING OF THE XX CENTURY)**

*In the article the special features of women's education as the ways of training pedagogical personnel for the primary education for duration the XIX century - beginning of the XX century are investigated.*

*The keywords:* women's education, pedagogical training, women-teachers, female gymnasium, pedagogical class.

**Постановка проблеми.** Розвиток української держави на шляху незалежності потребує становлення системи національної освіти, яка має враховувати як найсучасніші потреби, тенденції, перетворення, так і культурно-історичний досвід наших попередників. Поглиблене й об'єктивне вивчення історико-педагогічних особливостей освітніх процесів минулих століть, їх творче використання у науковій і навчальній діяльності посилює впевненість українців у послідовності та правильності сучасних культурно-освітніх виборів, сприяє етнічно-культурній ідентифікації та підтверджує наш імідж на міжнародній арені як високоосвіченої нації.

З огляду на визначну роль жінки у вихованні, навчанні та освіті молодих поколінь впродовж усього розвитку людства, питання становлення жіночої освіти, процесу підготовки педагогічних кадрів серед жінок, їх участі у розбудові культурно-освітніх і суспільних процесів середини ХІХ – початку ХХ ст. є надзвичайно важливими.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Вивченням проблем розвитку жіночої освіти означеного періоду українські вчені більш фундаментально почали займатися в останню чверть ХХ – на початку ХХІ ст. Заслужують на увагу дослідження І. Малінко, у якому розглянуто особливості виникнення та становлення вищої освіти для жінок в Україні, О. Аніщенко (аналіз розвитку професійної освіти жінок), І. Мартинової, Т. Сухенко (історичні аспекти розвитку середньої жіночої освіти), Л. Смоляр (рух жінок за поширення народної освіти), Л. Єршової, Т. Шушари (розвиток жіночої освіти в окремих регіонах України – на Волині та в Таврійській губернії) тощо.

**Метою цієї статті** є розкриття особливостей розвитку та значення жіночої освіти для підготовки педагогічних кадрів у ХІХ – на початку ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Прагнення до освіти завжди було характерною рисою українців. Початкові знання надавалася як хлопчикам, так і дівчаткам, які мали можливість відвідувати братські школи, що з'явилися в Україні з 80-х рр. ХVІ ст. Ось що читаємо з цього приводу в записках тогочасного сирійського мандрівника Павла Алепського, який 1652 р. їхав через Україну до Москви: «Мало не всі українці та більша частина їхніх жінок і дочок уміють читати і добре знають порядок церковної служби і церковні співи ...» [7, с. 202]. Але розділення українських земель між Росією, Австро-Угорщиною та Польщею призвели до занепаду національною освіти та набуття рис уніфікованих імперських освітніх систем, які не надавали такої уваги навчанню дівчаток.

Початок державної жіночої освіти на 80 % території України, яка на ті часи становила частину Російської імперії, був покладений Статутом народним училищам, укладеним у царювання Катерини II (1786 р.) [15], що відкрив доступ дівчаткам до малих та головних училищ. Але на початку XIX ст. головні народні училища почали перетворювати в нижчі класи чоловічих гімназій, і для освіти дівчаток залишилося незначна кількість парафіяльних училищ, які надавали лише початкову освіту. Педагогічна праця залишалася, як і в давні часи, справою учителів-чоловіків.

Характерною особливістю, виявленою нами у процесі дослідження означеної проблеми, є певний ізоморфізм у становленні та розвитку загальної жіночої освіти та підготовки жінок-вчителів. Ці процеси здійснювалися, переважно, у одних і тих же навчальних закладах і, або співпадали, особливо на ранніх етапах зародження жіночої освіти, або другий був логічним продовженням першого. Тому підготовку жінок-вчителів ми будемо розглядати у руслі становлення та розвитку жіночої загальної освіти.

Визначення етапів жіночої освіти здійснимо на основі урахування особливостей суспільно-політичного та економічного розвитку країни, аналізу зміни мети, завдань, змісту, форм та основних методів навчання і педагогічної підготовки.

**Перший етап** (1802-1833 рр.) становленням жіночої освіти, наслідком якої стала й підготовка жінок до педагогічної діяльності, розпочався з освітніх реформувань молодого, прогресивного імператора Олександра I та його однодумців. Але вже з 1817 р. центр тяжіння перемістився зі сфери ліберально-демократичних ідей до релігійних та містичних, що негативно відобразилося на освіті у цілому і жіночій зокрема. Особливої шкоди їй завдала реакційна Миколаївська освітня реформа 1828-1835 рр.

Цілями та завданнями жіночої освіти цього етапу було прагнення підготувати дівчину до продуктивної діяльності у сім'ї: виховання дітей, створення толерантних та дружніх стосунків у подружжі, економічного ведення домашнього господарства тощо. Разом з тим, зі збільшенням числа жіночих училищ, інститутів шляхетних дівчат, приватних пансіонів, потреби у домашніх вчительках та виховательках освічені молоді жінки мали широкі можливості для здійснення педагогічної діяльності, перш за все, на приватних засадах.

Значну роль у формуванні прогресивних поглядів суспільства на становлення жіночої середньої освіти та залучення жінок до педагогічної діяльності відіграли навчальні заклади закритого типу – інститути шляхетних дівчат, взірцем для яких став Смольний інститут (Виховне



товариство шляхетних дівчат), відкритий у Петербурзі ще 1764 р. На Україні найдавнішим вважається Харківський, заснований 1812 р. для дочок дворян, які загинули у Вітчизняній війні 1812 р. Ініціював заснування інституту видатний поет Г. Квітка-Основ'яненко. В його аудиторіях працювали кращі професори-харків'яни І. Срезневський, А. Квітка-Основ'яненко, поет П. Гулак-Артемівський, Х. Роммель та інші відомі педагоги, які забезпечували високий рівень освіти. Це спонукало великого князя Миколу Павловича при відвідуванні інституту в 1815 р. відзначити: "Я подібного закладу, у розумінні мети та намірів, у границях просторої Росії ще не знаходив" [1, с. 702].

Пізніше відкриваються інститути шляхетних дівчат у інших українських містах – Полтаві (1817 р.), Одесі (1828 р.), Керчі (1835 р.), Києві (1838 р.). У цих привілейованих закритих навчальних закладах дівчата жили, вчилися та виховувалися з 6 до 18 років.

Освіта вихованок інституту наближалася до середнього рівня, але була значно вужчою за гімназичну чоловічу. Протягом останніх 4 років вивчалися загальноосвітні дисципліни: Закон Божий, основи арифметики, письмо, російська та іноземні мови, початкові відомості з географії, історії, бухгалтерії, малювання, вишивання, інше рукоділля. Іноземні мови вивчалися за бажанням вихованок. Надалі "здібні" учениці продовжували навчатися у т. з. "навчальному" класі, поглиблюючи означений зміст навчання, після закінчення якого мали можливість працювати наставницями, вчительками, гувернантками домашнього навчання та виховання, а "нездібні" закінчували "господарський" клас і могли працевлаштовуватися економками, рукодільницями, нянями [4 с. 365]. Таке започаткування було прообразом майбутніх «педагогічних» класів і сприяло фаховому спрямуванню випускниць інститутів.

Але жіноча освіта стримувалася багатьма чинниками, зокрема, указом від 1833 р., який, аж до його відміни в 1857 р., забороняв без "крайньої потреби" [12, с. 285] відкривати нові приватні жіночі пансіони. Це пояснювалося реальними причинами – незадовільним станом навчально-виховного процесу та умов проживання учениць у пансіонах. Деякі утримувачі пансіонів «експлуатували малоосвічену публіку, морили голодом вихованок; усі покарання на той час, головним чином, полягали у позбавленні дітей їжі протягом усього дня, на чому економили ...» [8, с. 32]. Формально-чиновницький підхід до жіночих навчальних закладів, який не вимагав у кожному конкретному випадку усунення виявлених недоліків, значно стримував розвиток жіночої освіти та розширення мережі навчальних закладів.

Отже, на першому етапі становлення жіночої освіти держава та суспільство ще не ставили завдання щодо підготовки жінок-вчителів.

Виділимо наступні особливості зародження педагогічної освіти жінок: вона виникла стихійно у відповідь на потреби приватної освіти у педагогічних кадрах; її зародження відбулося у полі загальної (наближеної за рівнем до середньої) освіти; однією з основних її форм було створення «навчальних» класів у інститутах шляхетних дівчат.

**Другий етап** (1834-1856 рр.) становлення жіночої педагогічної освіти відбувався на тлі реакційних проявів абсолютного монархізму в Росії, загострення кризи феодально-кріпосницької системи, супротиву промисловому перевороту 30-50 рр. XIX ст., гонінь на людей прогресивних поглядів та репресій проти суспільно-політичного руху. Освіта, особливо жіноча, яка знаходилася у процесі становлення, однією з перших галузей підпала під дію консервативних сил. «Статут гімназії і училищ, які знаходилися у віданні університетів» (1828 р.) відновив замкнений і станowo-відокремлений характер освіти, відмінив спадкову ступневість між різними типами навчальних закладів, утвердив класицизм як своєрідну реакцію на передові та революційні ідеї. У навчальних закладах упроваджується поліцейський нагляд, вводиться дисципліна палиць.

Але прагнення панівних класів до освіти власних дітей побудило уряд до видання Положення про домашніх наставників і вчителів (1834 р.). Головна мета цього акту полягала у спробі створення моделі вчителя приватного навчання та формуванні основних вимог щодо його рівня педагогічної підготовки. Разом з тим, назріла й потреба у контролі над «викладанням у приватних будинках». Міністерство народної освіти опікувалося цим питанням, як зазначає дослідник жіночої освіти XIX ст. О. Піллер, насамперед, з огляду на «недостатню освіченість нашого суспільства, яке не спроможне судити про рівень навчання своїх дітей» [8, с. 31]. Адже більшість приватних вчителів, як і утримувачів пансіонів, були іноземцям, до того ж – неосвіченими, більшість з яких не знали, або погано володіли російською мовою. Проконтролювати якість навчання дітей з боку батьків у цих умовах було дуже складно.

За Положенням про домашніх наставників і вчителів правом викладання у приватних будинках без спеціальних іспитів користувалися лише ті жінки, які закінчили інститути Відомства імператриці Марії. Всі інші кандидатки на посади домашніх наставниць та вчительок повинні були скласти іспити у спеціально створених екзаменаційних комітетах при університетах [12, с. 285].

Свідоцтво на звання домашньої наставниці давало право викладати всі предмети навчальної програми, а свідоцтво на звання домашньої вчительки – лише одного (т. з. спеціального), або ще кількох (побічних) предметів [8, с. 31-32]. Знання зі спеціального предмета мали відповідати

програмі чоловічої гімназії, а з побічних – програмі повітового училища. До програми побічних предметів не входили математика, фізика, природнича історія та іноземні мови, у той час як в інститутах шляхетних дівчат ці курси викладалися. Отже, домашня наставниця мала більш змістовні й широкі знання з предметів усієї навчальної програми, а домашня вчителька – такі знання лише з одного, що засвідчувало її значно вужчі фахові можливості.

Спочатку ці свідоцтва не мали великого значення, тому іспити складали лише ті особи, які бажали відкрити пансіон для дівчаток. Але поступово значення свідоцтв набагато зросло, а екзаменаційні комітети “запруджувалися тими, хто бажав скласти іспити” [8, с. 33], що засвідчувало бажання жінок підтвердити власний фаховий рівень та прилучитися до педагогічної діяльності.

1852 р. були здійснені заходи щодо структуризації та систематизації мережі всіх державних жіночих навчально-виховних закладів. Вони були розділені на чотири розряди за принципом: чим вищий розряд, тим вищий освітній рівень вихованок. Класифікація жіночих навчальних закладів носила становий характер:

I розряд, найвищий – інститути шляхетних дівчат та жіночі училища в столичних і губернських центрах (серед них Київський та Харківський) для дочок потомствених дворян;

II розряд, середній – відділення інститутів і училищ I розряду для дітей менш знатних дворян, почесних громадян та купців;

III розряд, низький – сирітські будинки, солдатське відділення Павловського інституту, школи “Патріотичного і людинолюбивого товариства” та ін.;

IV розряд, найнижчий – спеціальні заклади: сирітські інститути виховних будинків тощо. Для дочок батьків усіх станів (неподатних).

Для кожного розряду жіночих закладів було розроблено окремий навчальний план, який забезпечував рівень освіти у відповідності до майбутньої місії жінки як дружини, матері або вчительки початкового навчання, але його зміст регулювався чинником станової належності вихованок.

Окрему категорію жіночих навчальних закладів становили ті, що відносилися до Відомства імператриці Марії – дружини Миколи I, яка опікувалася жіночою освітою. Їм були надані певні привілеї та особлива довіра до їх випускниць як на офіційному рівні, так і з боку суспільства, особливо його елітарної частини.

Значний внесок у підготовку жінок-учителів для початкової освіти зробила церква, започаткувавши у 30-х рр. XIX ст. училища для дочок

служителів церкви, а згодом, з 40-х рр. – єпархіальні училища. Але розгляд їх особливостей має бути предметом іншого дослідження.

Отже, другий етап становлення жіночої освіти характеризувався наявністю різновекторних процесів: прагненням стримувати зростання числа державних жіночих навчальних закладів та розширенням їх типів за рахунок Відомства імператриці Марії і Святішого Синоду, що відповідало проголошеному на ті часи гаслу «самодержавство, православство, народність»; впровадженням навчальних програм, систематизацією змісту жіночої освіти і наявністю станового чинника, який негативно впливав на регулювання її змісту; виділенням фахово-спрямованого педагогічного компоненту освіти, який проявився у створенні «навчальних класів» інститутів шляхетних дівчат і першою спробою законодавчо окреслити модель підготовки вчителя приватного навчання та виховання.

**Третій етап** (1857-1869 рр.) розвитку жіночої освіти означений сутнісними реформаційними перетвореннями у суспільно-політичній, економічній та культурно-освітній сферах держави.

З 1856 р. проблема жіночої освіти обговорювалася в уряді та серед громадськості. Необхідність освітньої реформи в Росії спонукала суспільство до організації освіти жінок на нових засадах: відкриття всестанових жіночих середніх та напівсередніх училищ, розширення і поглиблення змісту освіти, використання методів виховання на демократичних засадах, залучення широкого загалу жінок до педагогічної та громадсько-педагогічної діяльності тощо.

Розвиток жіночої освіти вимагав визначення та узаконення головних засад організації жіночих освітніх установ, ролі уряду, місцевої влади, громадськості та приватних осіб-благодійників щодо утримання, фінансування та управління жіночими навчальними закладами, прав і обов'язків педагогів та вихованок. Це знайшло відображення у Положеннях про жіночі училища (1858 та 1860 рр.), Статуті жіночих гімназій Відомства закладів імператриці Марії (1862 р.), Положенні про жіночі гімназії та прогімназії для губерній Київської, Подільської, Волинської та Могилівської (1869 р.).

Активізація ролі жінок у суспільстві вимагала більш ґрунтовної освіти середнього та вищих рівнів, що привело на початку 60-х рр. ХІХ ст. до відкриття жіночих гімназій та прогімназій або перетворення в них жіночих училищ. Існує твердження, що перша дівоча гімназія в Україні була відкрита у Києві 1850 р., а в Харкові та Полтаві вони з'явилися 1860 р. [5, с. 134]. Особливого прискорення процес створення жіночих гімназій набув після реформи в освіті 1864 р. та з наданням права жінкам викладати у початкових школах і нижчих класах жіночих гімназій.

За Положенням про жіночі училища 1860 р., яке частково було доповнене 1862 р., ці заклади поділялися на два розряди: училища 1-го розряду з 6-річним терміном навчання, зміст освіти якого наближався до гімназійного, та училища 2-го розряду з 3-річним терміном навчання, що за змістом відповідали програмі повітового училища. Їх мета – “надати ученицям таку релігійно-моральну і розумову освіту, яку слід вимагати від кожної жінки, а особливо від майбутньої дружини та матері сімейства” [4, с. 295]. До навчального плану училищ 1-го розряду були введені: Закон Божий, російська мова, граматики і словесність, арифметика і поняття про вимірювання, географія загальна та російська, початки природознавства і фізики, краснопис і рукоділля. Зміст навчання в училищі 2 розряду викладався майже за тим же переліком предметів, але був значно вужчим.

Значний внесок у становлення жіночої освіти зробили видатні педагоги Х. Алчевська, М. Вишньградський В. Водовозов, К. Ушинський, О. Піллер, Д. Семенов, О. Герд, педагоги-практики М. Зінченко, К. Єльніцький, М. Песковський, В. Теплов, С. Брайловський та ін.

Фінансувалися училища громадою, отже і управління було надано піклувальній раді, яка складалася з осіб, вибраних громадою. Від чиновників-освітян у цій раді були директор гімназії або смотритель повітового училища. Навчально-виховним процесом керувала педагогічна рада, яка була підзвітна у своїх діях піклувальній [11, с. 141].

Протягом третього етапу розвитку жіночої освіти суспільство прагне удосконалити педагогічну підготовку випускниць середніх навчальних закладів, щоб, хоча б частково, за рахунок жінок-педагогів зняти кадрову проблему, яка загострилася з масовим відкриттям початкових і середніх училищ у процесі освітньої реформи. Тому піклувальні та педагогічні ради жіночих гімназій вже 1865 р. наголошували на внесення до курсу гімназій “умов педагогічного приготування”. Досвід навчальних закладів, які після 6-7-річного навчання залишали вихованок ще на рік для практичної підготовки до викладання, засвідчив дієвість цих ініціатив. Практичні заняття проходили під керівництвом викладачів гімназії та вчителів початкового або повітового училища. До їх змісту входило: підготовка та проведення уроків з різних предметів, надання консультацій учням, організація чергувань, ігор з учнями на перервах та інше. Крім цього, ученицям необхідно було надати роботу науково-педагогічного змісту та прочитати не менше двох пробних лекцій у присутності членів педагогічної ради [11, с. 310].

Отже, назріла потреба у створенні педагогічних класів, які відкривалися при гімназіях з дозволу уряду. “Спеціально-педагогічні класи при жіночих гімназіях можуть слугувати тільки для підвищення рівня педагогічної освіти і досвіду учениць і тому необхідно, по можливості,

більше відкривати цих класів” – говорилося в одному з роз’яснень Міністерства народної освіти [9, с. 34]. Наприклад, на Слобожанщині, у Харкові та Полтаві, перші педагогічні класи було відкрито при жіночих училищах I розряду 1868 р. [14, с. 48].

Звичайно, методика і технологія навчання у педагогічному класі була ще не досконалою, знаходилася на початковій стадії розробки і мала ряд недоліків: теоретичний курс значно превалював над практичним; унаслідок закриття кафедр педагогіки при університетах у 50-ті рр. XIX ст. не вистачало, а то й зовсім не було добре підготовлених викладачів педагогіки [12, с. 306]. Але не зважаючи на ці та інші недоліки, сучасники вбачали у педагогічних класах найбільш продуктивний шлях підготовки жінок-вчителів та удосконалення державного і приватного виховання і навчання.

Іншим шляхами педагогічної підготовки жінок-вчителів для початкової школи та перших класів гімназій залишалися епархіальні училища. У цей час розповсюдження набуває освіта на педагогічних курсах, результатом якої стає підготовка вчительських кадрів для початкових шкіл різного підпорядкування [6].

Отже, прогресивна освітня реформа 1862-1864 рр. та подальший її розвиток потребувала значного числа вчителів початкового і гімназійного навчання. Усвідомлення громадськістю та урядом зростаючої суспільної ролі жінки, значного її впливу на сім’ю, чоловіка, дітей спонукали активні перетворення у середній жіночій освіті. Наслідком цього стало впродовж 1857-1869 рр. інтенсивне відкриття жіночих училищ, гімназій та прогімназій, педагогічних класів при них, удосконалення змісту педагогічного навчання, насамперед його практичної частини.

**Четвертий етап** (1870-1917 рр.) розвитку жіночої освіти співпав у часі з наростанням як освітньо-демократичного руху, так і реакції на нього, революційно-воєнних потрясінь та інтенсивним розвитком науки, техніки, промисловості.

Курс жіночих гімназій Міністерства народної освіти на основі Положення про жіночі гімназії (1870 р.) дещо відрізнявся від курсу чоловічих гімназій. Відмінність була у вивченні мов. Замість “мертвих” мов тут вивчали нові: французьку та німецьку. Навчальний курс гімназій включав: Закон Божий, російську мову та словесність, французьку і німецьку мови, історію, географію, природознавство, арифметику та геометрію, початки педагогіки, краснопис, малювання, співи, жіноче домоводство, рукоділля, танці. Причому, навчання французькій та німецькій мовам і танцям могло бути необов’язковим для всіх учениць.

Характерною ознакою цього етапу стало впровадження з 1870 р. при всіх жіночих гімназіях Міністерства народної освіти однорічних

додаткових педагогічних класів. За Положенням про жіночі гімназії «у спеціальному класі пояснюються головні положення про виховання та викладання предметів навчального курсу жіночих гімназій», «усі учениці навчаються початковому викладанню російської мови і арифметики» [9, с. 34, 105]. У 90-ті рр. XIX ст. при деяких гімназіях педагогічні класи були реорганізовані у дворічні. Аналогічні класи відкривалися й при інститутах шляхетних дівчат і були адресовані, перш за все, групам населення з незначними прибутками, щоб надати можливість молодим жінкам самостійно заробляти собі на життя.

В основу такої підготовки вихованок була покладена розроблена в 1870 р. К. Ушинським “Програма педагогіки для спеціальних класів жіночих навчальних закладів” [10], що позитивно вплинуло на загальні організаційні засади діяльності педагогічних класів. Разом з тим, Міністерство народної освіти не змогло, або не прагнуло, цілісно втілити психолого-педагогічні та дидактичні ідеї великого педагога. Так, розроблений “Навчальний план VIII-го додаткового класу жіночої гімназії” [9, с. 104] викликав багато нарікань щодо невизначеності розподілу навчальних годин між предметами, неузгодженості теоретичної та практичної частин навчання, непродуманості змісту психолого-педагогічних знань тощо.

Курс підготовки восьмикласниць мав теоретичний та практичний складники. У педагогічному класі вивчалися: Закон Божий, педагогіка (нажаль, у обсязі тільки 2 год. щотижня), російська мова, арифметика, історія, географія. Недільне навчальне навантаження складало 16 год. [2, с. 93]. Вивчення педагогіки полягало у закріпленні, поглибленні та розширенні знань, отриманих ученицями у VII-му класі. Для самостійного вивчення задавався розділ одного з підручників (“Нарис практичної педагогіки” Ф. Дітеса, «Курс практичної психології» С. Боровського тощо), а потім проводилося кілька письмових робіт для перевірки рівня засвоєння. Більш творчим та плідним був метод підготовки педагогічних рефератів та творів за педагогічними статтями. Кожна учениця доповідала зміст реферату перед восьмикласницями, які записували тези до своїх зошитів. «Реферати проходили, зазвичай, щотижня, у неділю від 12-ї до 2-ї години опівдні. Протягом року, як правило, від 40 до 50 педагогічних статей були предметом реферування учениць» [3, с.127-128].

Практична частина педагогічної підготовки гімназисток організовувалася на базі повітового училища та початкових класів гімназії і була рівномірно розподілена впродовж навчального року. Вона полягала у: відвідуванні уроків учителів (у вільний від власних занять час); складанні двох конспектів відвіданих уроків (з навчання грамоті чи арифметиці та з предмету, який був обраний ученицею для спеціального

вивчення і подальшого викладання); характеризувати особливостей відвіданих уроків на спеціальних конференціях або на уроках з педагогіки чи відповідних предметів; підготовці розробок двох пробних уроків, їх проведенні та обговоренні.

Для підготовки і проведення пробних уроків педагоги за напрацьованим протягом кількох десятиліть досвідом створили детально продуману технологію: конспект (програма) уроку створювалася після консультацій з вчителем, який працює в даному класі, та викладачем гімназії, але на основі творчого підходу самої гімназистки; конспект надавався для перевірки викладачу педагогіки або предмета, з якого був розроблений урок, а інколи – зачитувався, обговорювався та корегувався всіма восьмикласницями; на пробному занятті були присутні вчитель класу, викладачі гімназії, інколи й керівництво гімназії, співучениці; результати кожного пробного уроку обговорювалися на конференції; після всієї серії пробних уроків восьмикласниці писали звіти про свої уроки як класну письмову роботу, що давало змогу проаналізувати та осмислити власні педагогічні здобутки й недоліки, порівняти їх з уроками однокласниць, запозичити більш результативні методи тощо.

Педагогічна практика мала й позакласні форми навчання: виконання обов'язків помічниці класної наглядки і, в зв'язку з цим, спостереження за дорученими їм дівчатками та складання звітів про результати спостережень; керівництво іграми, фізичними вправами та рухливими розвагами дітей і складання звіту про це; індивідуальна навчально-виховна робота з двома-трьома ученицями, які мали труднощі у навчанні чи вихованні; реалізація різних форм позакласної виховної роботи та спілкування з дітьми; виконання ролі бібліотекаря, залучення дітей до читання; виконання обов'язків чергового вчителя.

Форми підсумкового контролю при завершенні навчання у педагогічному класі не регламентувалися державою, тому більшість керівників гімназій схилилася до іспитів з педагогіки і методики початкового навчання, російської мови, арифметики та Закону Божого [2, с. 100].

Після закінчення педагогічного класу випускниця отримувала свідоцтво домашньої наставниці (якщо навчалася успішно) або домашньої вчительки. Але, як зазначалося у «Правилах і обов'язках домашніх наставниць і вчительок», випускниця повинна була обміняти свідоцтво про закінчення VIII (додаткового) класу гімназії на «особливе свідоцтво, що видавалося канцелярією попечителя навчального округу» [13, арк. 143]. Лише таке свідоцтво дозволяло займатися педагогічною діяльністю. Як правило, більшість з випускниць пов'язували своє життя зі вчителюванням. Наприклад, серед 14 прохачок щодо працевлаштування в



одне з початкових училищ м. Харкова у 1901 р., 9 осіб закінчили гімназію з педагогічним класом, одна – Харківський інститут благородних дівчат, дві – Вищі педагогічні курси (Санкт-Петербург і Москва), про освіту двох нічого не сказано, але вони мали досвід педагогічної роботи [13, арк. 24-90].

Закінчення педагогічного класу гімназії надавало можливість вступу без екзаменів на платні Вищі педагогічні жіночі курси, які з 1859 р. відкрилися у столичних містах. Першими вищими навчальними жіночими закладами на Україні, які надавали педагогічну освіту більш вищого рівня, ніж гімназії чи інститути для дівчат, стали Вищі жіночі курси у Києві (1878 р.) та Харкові (1907р.).

Отже, впродовж четвертого етапу (1870-1917 рр.) розвитку жіночої освіти відбулося становлення всіх її ланок: початкової, середньої та вищої. Останні дві були спрямовані на забезпечення їх випускницям педагогічної освіти, яка давала можливість працювати у початковій школі (як державній, так і приватній) та молодших класах жіночих гімназій. У цілому склалися основи педагогічного навчання, яке містило теоретичний та практичний складники, була розроблена технологія педагогічної практики на базі початкових шкіл та молодших класів гімназій.

**Висновки.** Упродовж XIX – початку XX ст. в Україні склалася структура жіночої освіти, яка ізоморфно забезпечила становлення педагогічної підготовки жінок-учителів. Становлення цих процесів було неоднорідним, що дало можливість виділити та схарактеризувати чотири етапи. Розвиток жіночої освіти дозволив державі зняти загострення кадрової проблеми в освіті, свідченням чого став той факт, що у деяких регіонах України число жінок-учителів початкового навчання зросло майже до 50% [1, с. 654]. Заслугує на більш детальне дослідження технологія практичної педагогічної підготовки учениць педагогічних класів жіночих гімназій означеного періоду.

### *Література*

1. Багалея Д. И., Миллер Д. П. История города Харькова за 250 лет его существования (с 1655 по 1905 год): Ист. моногр. в 2-х т.: – Т. 2: (XIX и XX вв.). – Харьков: Зильберберг и сыновья, 1912. – 973 с.
2. Брайловский С. Заметки об организации занятий в педагогическом (VIII-м) классе женских гимназий // Русская школа. – 1892. – № 1-2. – С. 91-102.
3. Ельницкий К. В. Двадцатилетие VIII-го педагогического класса при Омской женской гимназий // Русская школа. – 1893. – № 11. – С. 124-148.
4. Латышина Д. И. История педагогики. История образования и педагогической мысли: Учеб. пособие для вузов / Д. И. Латышина. – М.: Гардарики, 2003. – 604 с. – Библиогр. в тексте и в подстроч. примеч.

5. Левківський М. В., Микитюк О. М. Історія педагогіки: Навч. посіб. / М. В. Левківський, О. М. Микитюк / За ред. М. В. Левківського. – Харків: “ОВС”, 2002. – 240 с.
6. Лисенко С. А. Психолого-педагогічна підготовка вчителів початкового навчання на педагогічних курсах в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01; Захищена: 15.05.2008. – Харків, 2008. – 196 с.: іл. – Бібліогр.: с. 197-232.
7. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення: Навч. посіб. – К.: «ЕКСОб», 2003. – 304 с.
8. Пиллер О. Итоги женского образования в России и его задачи. – СПб.: Тип. Тренке и Фюсно, 1888. – 239 с.
9. Родевич М. Сборник действующих постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям Министерства народного просвещения с последующими изменениями и дополнениями с 1870 г. – СПб., 1884. – 226 с.
10. Ушинский К. Программа педагогики для специальных классов женских учебных заведений // Пед. соч.: В 6-ти т. / Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 2. – С. 379-387.
11. Краткий очерк главных распоряжений по Министерству народного просвещения за последние семь лет // Журнал Министерства народного просвещения. – 1862. – Ч. 115. – С. 128-160.
12. Материалы для нового Положения о женских училищах ведомства Министерства народного просвещения. // Журнал Министерства народного просвещения. – 1865. – Ч. 125. – С. 167-321.
13. ДАХО, ф. 200, оп. 1, сп. 229. Отдельные отчеты и переписка о деятельности школьно-педагогического комитета и Харьковских школ, заявления учителей о назначении и перемещении их на вакантные должности в школы. – 1901. – 162 арк.
14. Отчет Министерства народного просвещения за 1868 г. // Журнал Министерства народного просвещения. – 1870. – Ч. 147. – С. 1-79.
15. Устав народным училищам в Российской империи, уложенный в царствование императрицы Екатерины II-й. – СПб.: Б. т., 1786. – 122 с.

### **В. Трубіцина**

*- аспірантка Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, старший викладач кафедри іноземної філології Краматорського економіко-гуманітарного інституту*

#### **УДК 74.1**

### **РОЗВИТОК КИТАЙСЬКОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПЕРІОД ВІДБУДОВИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ЕКОНОМІКИ Й СОЦІАЛІСТИЧНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ (1949-1957 РР.)**

*У статті здійснюється аналіз особливостей розвитку китайської дошкільної освіти в період відбудови національної економіки й соціалістичних перетворень (1949-1957 рр.) як перший етап дослідження історії дошкільного виховання у КНР другої половини XX століття.*

**В. Трубицяна**

- аспірантка Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, преподаватель кафедри іноземної філології Краматорського економіко-гуманітарного інституту

**РАЗВИТИЕ КИТАЙСКОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД ВОССТАНОВЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКИ И СОЦИАЛИСТИЧЕСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ (1949-1957 гг.)**

*В статье осуществляется анализ особенностей развития китайского дошкольного образования в период восстановления национальной экономики и социалистических преобразований (1949-1957 гг.) как первый этап исследования истории дошкольного образования в КНР второй половины XX столетия.*

**V. Trubitsyna**

- post-graduate student of Luhansk National University after T. Shevchenko, lecturer of the department of Foreign Languages of Kramatorsk Institute of Economics and Humanities

**THE DEVELOPMENT OF CHINESE PRE-SCHOOL EDUCATION IN THE PERIOD OF RECONSTRUCTION OF NATIONAL ECONOMY AND SOCIALIST REFORMS (1949-1957)**

*The peculiarities of development of Chinese pre-school education in the period of reconstruction of national economy and socialist reforms (1949-1957) as the first stage of research of the history of pre-school education in China in the second half of XX century are analyzed*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Протягом усієї історії людства Китай постійно живе та діє на світовій арені, хоча його значення й роль у різні її періоди були різними.

В останні десятиріччя світ став свідком вражаючого посилення позицій Китаю в світовій політиці й економіці. Однак, незважаючи на модернізаційні процеси в способі життя, гуманітарних науках і суспільній свідомості, китайський народ зберігає свій специфічний світогляд, який спирається на здобутки багатовікової духовної культури. На думку багатьох китаєзнавців, саме це поєднання традицій і новацій дає сьогодні вагомі результати [5, 7, 8, 9, 12, 13, 16].

Міжнародні дослідження в галузі освіти останніх років [11] показують, що Китай, разом із США, Великою Британією, Німеччиною та Японією, лідирує за масштабами розвитку освіти та динамікою росту кількості студентів вищих навчальних закладів. На нашу думку, такі досягнення неможливі без усебічного розвитку всіх освітніх галузей, в тому числі дошкільної освіти, як основи для подальшого виховання та навчання.

На особливу увагу заслуговує моральне виховання дітей дошкільного віку в Китаї, тому що становлення уявлень особистості про себе, оточуючий світ, стосунки між людьми починається в дошкільному дитинстві. Саме в цей період китайська дитина відчуває виховний вплив, який обумовлюється поєднанням традиційного світосприйняття з відкритістю до нового.

На думку китайських істориків освіти [18, 19, 20, 21, 22], перш ніж досягти стрімкого розвитку, дошкільна освіта в Китаї пройшла важкий шлях перетворень. За шістдесят років з моменту створення КНР відбулися величезні зміни у формі організації освіти й кількісному вимірі освітніх установ, проте в різні історичні періоди масштаби і швидкість розвитку були різними. Від послідовного й упевненого розвитку до сліпого, зигзагоподібного, пройшовши через багаторазове впорядкування й відродження, дошкільна освіта нарешті в 90-х роках ХХ століття вступила в період стабільності. Тож, у руслі дослідження змісту та особливостей морального виховання дошкільників на традиційних національних цінностях у КНР (друга половина ХХ століття) ми вважаємо за потрібне розглянути історію розвитку китайської дошкільної освіти у зазначений період.

**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.** Деяким аспектам історичного розвитку КНР приділяли увагу такі українські науковці, як І.В. Агапітова, В.І. Гамянін, І.В. Горобець, В.О. Кіктенко, І.А. Кіпцар, С.О. Нікішенко, В.В. Седнев, М.А. Таран, В.Б. Урусов та ін., питання освіти в Китаї розглядали Н.В. Пазюра, Л.С. Калашник, Лінь Хай, Уюнтена, Цзінь Нань, Лі Цзихуа та ін.

Останнім часом в Україні з'являється багато наукових досліджень з історії української дошкільної освіти (С.О. Дітковська, О.В. Донченко, Т.І. Куліш, Н.Б. Лазарович, І.О. Ларіна, М.І. Мельничук, З.І. Нагачевська, С.С. Попиченко, Т.Б. Слободянюк, Т.В. Філімонова та ін.). Проте, питання історії зарубіжної дошкільної освіти висвітлюють лише декілька науковців (І.М. Дичківська, І.О. Сташевська, З.П. Хало та ін.). Виключна важливість статті, на наш погляд, заключається у тому, що вітчизняних досліджень з історії китайської дошкільної освіти нами знайдено не було.

Проблеми освіти в КНР у 50-х-70-х роках ХХ століття у своїх роботах висвітлюють такі провідні російські вчені як А.А. Антиповський, Н.Е. Боровська, Т.Н. Сорокіна, Н.В. Франчук та американські науковці Д. Суровські, П. Бейлі, Т. Лі. Разом з тим, у зв'язку з недостатністю матеріалу з досліджуваної проблеми у спеціальній вітчизняній літературі, ми, в

основному, користувалися китайськими джерелами, що раніше не перекладались російською чи українською мовами, зокрема роботами китайських вчених Тан Шу, Ши Хуейчжуна, Ши Юн, Чень Гуомей, Лю Хуна, Хуан Женьсуна та ін.

**Формулювання цілей статті.** Метою нашого дослідження є виявлення основних тенденцій розвитку та розкриття еволюційної сутності морального виховання дошкільників на традиційних національних цінностях у КНР (друга половина ХХ століття).

**Метою статті** ми визначили здійснення аналізу особливостей розвитку китайської дошкільної освіти в період відбудови національної економіки й соціалістичних перетворень (1949-1957 рр.) як першого етапу дослідження історії дошкільного виховання у КНР другої половини ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Результати аналізу китайських літературних джерел [18, 19, 20] свідчать, що розвиток сучасної дошкільної освіти КНР охоплює історичний період від дня утворення КНР (1 жовтня 1949 року) до кінця ХХ століття. Її історія поділяється на чотири етапи: відбудови національної економіки й соціалістичних перетворень (1949-1957 рр.); загальносуспільного будівництва соціалізму (1957-1966 рр.); „культурної революції (1966-1976 рр.); соціалістичного будівництва (1976–2000рр.). У цій статті ми зупинимося більш докладніше на висвітленні змісту та особливостей першого етапу розвитку освіти дошкільнят у КНР.

Аналіз спеціальної літератури з історії Китаю [6, 10, 17] дає можливість констатувати, що до середини ХХ століття, внаслідок Другої світової війни і громадянської війни між Комуністичною партією Китаю та урядом Гоміньдану, економічна, політична й соціальна ситуація в Китаї була вкрай важкою. Китайські вчені [17, 21] відзначають, що в цей час освіта перебуває в занепаді, 80% населення неписьменне. Після проголошення КНР, новий уряд терміново вживає заходів для поліпшення ситуації.

У 1949 році у „Загальній програмі НПКРК (Народної політичної консультативної ради Китаю)” КНР проголошується „державою нової демократії [21, с. 354]. Визначається характер нової демократичної освіти як „національної, наукової, масової, культурної” [21, с. 355]. У програмі вказується на необхідність „звернути увагу на охорону материнства й дитинства, здоров'я підростаючого покоління [21, с. 357]. Означені постулати зумовили революційні зміни в освіті КНР.

На основі аналізу історичного матеріалу [6, 10, 17], ми можемо констатувати, що з жовтня 1949 року по 1952 рік триває період відбудови

національної економіки. Уже в ці роки китайський уряд розглядає освіту як першочергову справу, а підвищення культурного рівня народу – як наріжну стратегію державного будівництва.

У Центральному народному уряді створюється Міністерство освіти. Вперше при управлінні початковою освітою засновується відділ дошкільного виховання, керівником якого стає професор Чжан Іюань. Наприкінці 1949 року Міністерство скликає перші збори педагогічних працівників, що затверджують основний всекитайський курс освітньої роботи, визначають установку на реформування старої системи освіти, послідовний розвиток нових освітніх напрямків [1, 21].

На зборах вирішується, що для розбудови нової системи освіти необхідно взяти за основу педагогічний досвід раніше звільнених районів, до яких належать провінції Шеньсі, Ганьсу, Нінся, шість районів у Північному, десять – у Центральному, два – у Південному Китаї. Увібрати деякі корисні здобутки старої системи, та, що особливо важливо, передовий педагогічний досвід Радянського Союзу [14].

Історики вказують на те, що після 1949 р. керівництво КНР звертається до досвіду побудови соціалізму в СРСР практично в усіх галузях. Освіта не стала винятком. Аналіз літератури з історії педагогіки в КНР [1, 3, 4, 14, 18, 20, 21] дає можливість констатувати, що в 50-і рр. ХХ століття школи й вузи КНР широко використовують радянські підручники й навчальні плани (між 1952 і 1956 рр. з російської на китайську мову було перекладено 1393 навчальні посібники). До викладання залучаються радянські фахівці. Для створення китайської моделі соціалістичної школи широко використовуються праці радянських теоретиків освіти. Особливою популярністю користувалися перекладені на китайську мову роботи Н. К. Крупської, а також „Педагогіка” тодішнього міністра освіти СРСР І. А. Каїрова.

З огляду на це, 9 вересня 1950 року Міністерство освіти видає розпорядження: усім працівникам у сфері дошкільного виховання вивчати книгу „Керівництво для вихователів дитячих садків” [19]. Ця книга – керівний документ для працівників дошкільних установ, опублікований Міністерством освіти СРСР, і на той час, перекладений на китайську мову. На думку китайського педагога Тан Шу [19], саме ця книга стала основою реформування дошкільної освіти того часу.

Ураховуючи вищезазначене, ми можемо зробити висновок, що, в цей час новий Китай починає роботу з перетворення й будівництва нової системи дошкільної освіти. Наприклад, за свідченням Янь Шуейціня [20], була скасована система вступних іспитів для вступу дитини у дитячий садок. У першу чергу приймалися діти працюючих батьків, у родинях яких було нікому доглядати за дошкільнятами.

Поступово садки починають працювати повний день (раніше працювали тільки півдня). Скасовуються літні й зимові канікули. Спостерігається орієнтація на графік роботи й навчання батьків. В освітніх закладах для малозабезпечених родин впроваджуються пільги – безкоштовне навчання дітей чи скорочення плати.

У серпні 1951 року Міністерство освіти проводить перші всекитайські конференції з питань початкового навчання й педагогічної освіти, де висвітлюється курс роботи й шляхи розвитку дошкільного виховання та питання підготовки педагогічних кадрів. Матеріали конференцій [23] свідчать, що курс розвитку дошкільної освіти передбачає її поступовий розвиток, планомірне впорядкування роботи, урахування відмінностей між містом і селом та між різними регіонами країни, активну підготовку педагогів-дошкільників, підвищення їх кваліфікації через кожні 3-5 років на короткострокових курсах перепідготовки й курсах без відриву від роботи, вирішення методичних питань відповідно до виховних планів дитячих садків.

1 жовтня 1951 року Державна адміністративна рада КНР приймає „Рішення про реформування системи освіти” [24], тим самим створюючи першу шкільну систему нового Китаю. Вона складається з п’яти частин – дошкільна, початкова, середня, вища освіта й політичні курси різних рівнів. Впровадження нової системи передбачає організацію дитячих садків „юарюень” для здійснення дошкільної освіти дітей від 3 до 7 років, забезпечення духовного і фізичного розвитку дошкільнят. У систему освіти, створену в 1951 році, вперше було включено дошкільне виховання як базу для початкового навчання.

У 1951 році Міністерство освіти КНР видає „Тимчасове положення про дитячі садки” і „Тимчасовий навчальний план для дитячих садків”. А в березні 1952 року починається загальнонаціональне використання означених експериментальних проектів.

Систематизуючи важливі для нашого дослідження особливості зазначених керівних документів, вважаємо за необхідне зазначити, що „Тимчасове положення” складається з 8 розділів, які включають 43 пункти, у змісті яких визначаються загальні положення щодо особливостей заснування дошкільних закладів, керівництва ними, окреслюються сутність та специфіка виховного процесу.

Чітко визначається завдання дошкільної освіти: фізичний і духовний розвиток дошкільників. Визначаються такі виховні цілі розвитку дітей дошкільного віку: прищеплювати основні життєві звички, приділяти увагу харчуванню, фізичному здоров’ю, забезпечувати нормальний розвиток дошкільника; розвивати почуттєве сприйняття і мовні навички, поліпшувати рівень знань про навколишнє середовище, розвивати

розумові здібності; виховувати у дітей почуття патріотизму, національну гордість, чесність, сміливість, згуртованість, дружелюбність, дисциплінованість, ввічливість та інші позитивні якості й звички; виховувати розуміння й інтерес до прекрасного, стимулювати уяву та творчі здібності [23].

Визначаються цілі й особливості функціонування дошкільного закладу. Окреслюються вікові рамки для вступу дитини у дитячий садок ( діти віком від 3 до 7 років). Визначається термін перебування дитини в дитячому садку – 8-12 годин. Вказується на можливість сезонного характеру роботи дитячих садків, і в них може бути можливість ночівлі. Термін перебування дітей у дошкільному закладі і вихідні дні відповідають навчальному календарю молодшої школи, але для зручності матерів, що працюють, зимові й літні канікули не передбачаються [23].

Розкриваються принципи виховної роботи в дитячому садку й конкретний зміст виховання. Виділяється шість принципів освітньої роботи: всебічний розвиток дитини; відповідність змісту виховання реальному життю дитини; надання дитині можливості самостійно виконувати нескладні обов'язки; підготовка дитини до життя в колективі; розвиваюча спрямованість навчальних занять у дитячому садку та поза його межами; тісний взаємозв'язок сімейного виховання й виховної роботи в дошкільній установі. Зміст дошкільної освіти включає фізичне виховання, розвиток мовлення, знайомство з навколишнім середовищем, образотворче мистецтво й рукоділля, музику, математику [23].

„Тимчасовий навчальний план для дитячих садків” складається із двох основних частин – тимчасових положень щодо освітньої роботи дитячого садка й навчальних планів з конкретних дисциплін. У ньому чітко зазначається: „Дитячий садок – це „суспільне середовище”, сприятливе для всебічного розвитку дитини. ... Вихователі повинні, користуючись новими демократичними принципами й методами, з одного боку, виховувати дитину, а з іншого, – допомагати батькам здійснювати виховання” [23, с. 47]. У планах пропонується конкретна вказівка щодо розподілу навчального матеріалу в різних вікових групах.

Аналіз результатів досліджень китайських вчених [18, 20, 22] свідчить, що, сприйнявши натхненні заклики раніше звільнених районів „усе для революції”, „усе для дітей”, заводи, організації, військові частини організовують в цей час свої дитячі садки. Відділи освіти теж засновують певну кількість дошкільних навчальних закладів. З'являються дитячі садки при початкових школах і вуличних комітетах. У селах по мірі просування земельної реформи й через необхідність виникнення груп взаємодопомоги в сільському господарстві, відкриваються тимчасові ясельні групи, групи сусідської допомоги з догляду за дітьми [18] (див. табл. 1).



Таблиця 1.

## Динаміка розвитку дошкільної освіти в 1949-1952 рр.

Рік	Кількість дитячих садків (тис.)				Кількість дітей у дитячих садках (тис.)			
	Усього	Створені відділами освіти	Створені іншими структурами	Приватні	Усього	Створені відділами освіти	Створені іншими структурами	Приватні
1949	1,3	0,8	-	0,5	130	93	-	37
1950	1,8	1,2	-	0,6	140	88	-	52
1951	4,8	3,2	-	1,6	382	255	-	127
1952	6,5	4,5	0,3	1,7	424	287	27	11

Таким чином, аналіз статистичних даних вказує на те, що в період відбудови національної економіки всі типи дошкільних закладів розвиваються порівняно швидко. У 1952 році функціонує 6531 дитячий садок. У порівнянні з 1946 роком їх кількість збільшується у 5 разів. Кількість дітей у них становить 424000, що є більшим ніж у 1946 році у 4 рази.

Аналіз спеціальної літератури [6, 10, 17] свідчить, що в 1953 році Китай вступає в історичний період соціалістичних перетворень. Мао Цзедун проголошує період переходу до соціалізму й затверджує перший п'ятирічний план розвитку економіки країни (1953-1957 рр.).

Дослідження вчених [1, 15, 18, 19, 20] дають підстави вважати, що у цей час дошкільна освіта Китаю має тенденцію до стабільного розвитку. Держава на першу п'ятирічку визначила план розвитку галузі дошкільної освіти: упевнено розбудовувати у сучасних умовах сферу освіти дошкільнят; у містах надавати підтримку організаціям, колективам, промисловим підприємствам в організації дитячих садків, у селах – сільськогосподарським об'єднанням [15].

У січні 1953 року комітет з питань освіти й культури Державної адміністративної ради КНР скликає нараду всіх глав комітету на місцях, на якій визначається напрямок роботи у галузі дошкільної освіти: „Зміцнення порядку, розвиток ключових напрямків дошкільного виховання, підвищення його якості, впевнений прогрес” [23, с. 64].

У 1953 році відділ дошкільного виховання Міністерства освіти засновує дослідницький центр з метою підвищення якості дошкільної освіти, поліпшення всіх аспектів всебічного розвитку дитини. За підсумками роботи центру було випущено збірки „Досвід роботи вихователів дитячих садків”, „Діяльність сільського дитячого садка” тощо.

У лютому 1956 року Міністерство внутрішніх справ, Міністерство освіти й Міністерство охорони здоров'я сукупно видають „Спільне повідомлення з деяких питань роботи ясел і дитячих садків” [18], в якому, з одного боку, підкреслюється безсумнівна користь дитячих садків щодо підвищення продуктивності праці жінок на підприємствах і стимулювання їх до участі в політичному, культурному і громадському житті країни. З іншого боку – визначаються критерії кількісного та якісного розвитку дитячих садків і ясел. Висувається положення про необхідність удосконалення керівництва дошкільною освітою відповідно до загального плану розвитку країни та напрямок її розвитку, що виражається гаслом „швидко, багато, добре, ощадливо” і передбачає активний розвиток освіти дошкільнят.

Ефективний розвиток економіки в першу п'ятирічку [18] стимулює суспільну активність у створенні дитячих садків. З'являються різні форми дошкільних установ, що створюються відповідно до місцевих умов (дошкільні заклади повного й неповного дня, сезонні, тимчасові, з можливістю ночівлі тощо [21]. (див. табл. 2).

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, всебічний аналіз стану дошкільної освіти в період відбудови національної економіки й соціалістичних перетворень (1949-1957 рр.) приводить нас до висновку, що економічна, політична й соціальна ситуація в Китаї того часу зумовила революційні зміни й у дошкільній освіті. Визначаються нові завдання її розвитку. Починається формування й розвиток багаторівневої структури дошкільної освіти, що відповідає загальнополітичній ситуації в країні. Виховання педагогів-дошкільників, що мають соціалістичну свідомість й глибокі спеціальні знання, починається з накопичення практичного педагогічного досвіду соціалістичного дошкільного виховання.

Таблиця 2.

**Динаміка розвитку дошкільної освіти в 1953-1956 рр.**

Рік	Кількість дитячих садків (тис.)				Кількість дітей у дитячих садках (тис.)			
	Усього	Створені відділами освіти	Створені іншими структурами	Приватні	Усього	Створені відділами освіти	Створені іншими структурами	Приватні
1953	5,5	3,9	0,5	1,1	430	292	43	95
1954	6,3	4	1	1,3	484	297	79	108
1955	7,1	3,7	1,6	1,8	562	313	120	129
1956	18,5	4,5	2,5	11,5	1081	392	185	504

Ми поділяємо думку багатьох китайських вчених [1, 15, 18, 19, 20] відносно того, що система народної освіти Китаю набуває планового, системного характеру. Дошкільній освіті теж стають притаманними такі якості як плановість, організованість, послідовність.

Виключна важливість вищезначених нормативних документів полягає у тому, що вони чітко визначають необхідність та важливість виховання й навчання підростаючого покоління, його всебічного розвитку, реформування дошкільної освіти, поетапного становлення нової системи виховання дошкільнят. Акцентується увага на необхідності цілеспрямованості, плановості, ідейності, системності й науковості освіти.

У перші роки становлення нової влади у КНР використання радянського досвіду у сфері освіти дітей дошкільного віку мало виключно позитивне значення, яке важко переоцінити. Проте, радянські педагогічні ідеї не в усьому конструктивно позначилися на розвиткові китайської педагогіки (у тому числі й дошкільної).

Разом з тим, спостерігається певне ігнорування досвіду педагогічних систем європейських країн. В освітній системі Китаю починають переважати централізація й стандартизація, механічне уніфікування. У виховному процесі ігнорується варіативність. Спостерігається перевага навчання над вихованням.

Таким чином, виключно важливим аспектом досліджуваної проблеми є вивчення історії становлення та розвитку китайської дошкільної освіти в цілому та у період відбудови національної економіки й соціалістичних перетворень, що є перспективним і необхідним напрямком дослідження і потребує подальшого глибокого вивчення.

### *Література*

1. Антиповский А.А. Политика в области науки и образования в КНР. 1949-1979. / Антиповский А.А., Боревская Н.Е., Франчук Н.В. - М.: Наука, 1980. – 288 с.
2. Бастид-Брюгьер М. Новое открытие традиционной китайской культуры / М. Бастид-Брюгьер // Проблемы Дальнего Востока. – 2003. - № 1 – С. 143 - 150.
3. Боревская Н.Е. Система образования с китайской спецификой / Н.Е. Боревская // Нар. образование. - 2003. - № 7. - С. 38 - 45.
4. Боревская Н. Е. Советская педагогика в оценках китайских ученых / Н.Е. Боревская. // Педагогика - 2007. - N 8. – С. 57 - 71.
5. Варламова К.С. КНР і концептуальні метаморфози глобалістики / К.С. Варламова // X Сходознавчі читання А. Кримського. Тези доп. міжнар. наук. конф. (5-6 жовтня 2006 р.). – К., 2006. – С. 210 - 212.
6. Васильев Л.С. История Востока / Л.С. Васильев. – М.: Высшая школа, 1994. - Т. 2. – 495 с.
7. Владимирова Д.А. Современные китайцы и традиционные ценности / Д.А. Владимирова // Вологодские чтения. – 2002. - № 27. – С. 50 - 51.
8. Ген Ерлін. Взаємовплив сучасної західної та китайської культури / Ерлін Ген, Г. Минка // Сходознавство. – 2002. - № 16. – С. 42 - 51.

9. Завадская Е.В. Соотношение традиционной и маоистской модели личности (анализ взглядов некоторых современных ученых Запада) / Е.В. Завадская // Китай: традиции и современность. Сборник статей. М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1976. – 335 с.
  10. История Китая / [под ред. А.В. Меликсетова]. – М.: Высшая школа, 2002. — 736 с.
  11. Карпенко О.М. Показатели уровня образования населения в странах мира: анализ данных международной статистики / О.М. Карпенко, М.Д. Бершадская, Ю.А. Вознесенская // Социология образования. – 2008. - № 6. – С. 4 - 20.
  12. Китайская культура перед лицом 21 века: выбор и обещания [электронный ресурс] // Сайт посольства КНР в Российской Федерации - Режим доступа: <http://ru.china-embassy.org/rus/whjl/whjlgk/t69803.html>
  13. Куликов В.С. Неизвестный Китай / В.С. Куликов. - М: Издательство "Евразия+", 2005. - 168 с, илл.
  14. Образование в Китайской Народной Республике / [электронный ресурс] – Режим доступа: <http://russian.people.com.cn/other/jiaoyu.html>
  15. Сорокина Т.Н. - Образование и наука в КНР. – М.: Наука, 1986. – 193 с.
  16. Тань Аошуан. Китайская картина мира: язык, культура, ментальность /Аошуан Тань. — М.: Языки славянской культуры, 2004. — 240 с.
  17. Усов В.Н. История КНР - 1949-1965 гг / В.Н. Усов. М.: АСТ: Восток-Запад, 2006. Т.1. - 812 с.
  18. 黄人颂, 学前教育学, 人民教育出版社, 1993. – 385 页.
  19. 学前教育史 : [唐淑主编]. –北京 : 人民教育出版社, 2007. – 428 页.
  20. 阎水金, 学前教育学, 上海教育出版社, 2003. – 542 页.
  21. 中国教育史: [孙培青主编]. –上海 : 华东大学出版社, 1992. – 512 页.
  22. 中国教育史研究. 宋元分卷: [郭齐家, 王炳照主编]. - 上海 : 华东师范大学出版社, 2000. – 551 页.
  23. 中华人民共和国幼儿教育重要文献汇编。 - 北京师范大学出版社, 1999 - 756 页
  24. 中央人民政府政务院关于改革学制的决定 -
- 本章来源 : <http://law.lawtime.cn/d537322542416.html>

### **А. Хрульов**

– асистент кафедри педагогіки Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

**УДК 371**

## **АКТУАЛЬНІСТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ А.І. МАРКЕВИЧА**

*Для здійснення сучасного реформування сфери освіти в Україні виникає потреба в більш ретельному вивченні спадщини педагогів і*

реформаторів освіти в минулому. Одним з таких відомих просвітителів української педагогіки був А.І. Маркевич. Активний прибічник реформування і ефективної організації середньої та вищої освіти Криму. Відомий чиновник Кримської губернії провів величезну роботу у сфері впорядкування, узагальнення фактів в області краєзнавства та історії Криму. В той же час, педагогічна і просвітницька діяльність ученого заслуговує на ретельніше вивчення.

**А. Хрулев**

– ассистент кафедры педагогики Республиканского высшего учебного заведения «Крымский гуманитарный университет» город Ялта

**АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДСТВА А.И. МАРКЕВИЧА**

Для осуществления современного реформирования сферы образования в Украине возникает потребность в более тщательном изучении наследия педагогов и реформаторов сферы образования в прошлом. Одним из таких известных просветителей украинской педагогики был А.И. Маркевич. Активный сторонник реформирования и более эффективной организации среднего и высшего образования Крыма. Известный чиновник Крымской губернии провел огромную работу в сфере упорядочивания, обобщения фактов в области краеведения и истории Крыма. Вместе с тем, педагогическая и просветительская деятельность ученого заслуживает более тщательного изучения.

**A. Khrulev**

– assistant of department of pedagogics of Republican higher educational establishment the «Crimean humanitarian university» city Yalta

**ACTUALITY OF RESEARCH OF PEDAGOGICAL INHERITANCE OF A.I. MARKEVICH**

For realization of modern reformation of sphere of education in Ukraine there is a requirement in more careful study of legacy of teachers and reformers of sphere of formation in the pas. One of such known enlighteners of Ukrainian pedagogies was A. Markevich. Active supporter of reformation and more effective organization of secondary and higher education of Crimea. The known official of the Crimean province conducted enormous work in the field of arrangement, generalization of facts in area of study of a particular region and history of Crimea. At the same time, pedagogical and elucidative activity of scientist deserves more careful study.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Сучасна система державотворення України знаходиться на етапі серйозної перебудови і носить принциповий та фундаментальний характер. Визначені пріоритети національної політики у сфері освіти, основними з яких є формування національних і загальнолюдських цінностей, забезпечення освітніх потреб

українського народу. Україна, реформуючи систему освіти, прагне зберегти культурно-історичні традиції, виховувати шанобливе ставлення до українських національних святинь, мови, історії та культури.

У повній мірі цьому сприяє фундаментальне вивчення, об'єктивна оцінка, творче осмислення та використання найкращих традицій української освіти, історії педагогіки; глибоке та всебічне дослідження педагогічних персоналій із метою оптимального поєднання класичної спадщини минулого з сучасними досягненнями наукової думки.

У вітчизняній історичній та історико-педагогічній науці до останнього часу існували певні прогалини в дослідженні діяльності педагогів, освітян, які внесли певний вклад у розвиток педагогічної думки та системи освіти в Україні й взагалі в Криму.

Саме завдяки цьому до сучасного національного історико-педагогічного простору повертаються маловідомі постаті кримських педагогів, учених, діячів культури (Л.В. Барсова, М.О. Волошин, І.П. Дергачьов, Л.В. Жирицький, І.І. Казас, Є.Л. Марков, Д.І. Менделєєв, М.Є. Міллер, С.В. Руданський, К.І. Тодорський, С.М. Чоглакова), що зробили значний внесок у розвиток школи та педагогічної думки в Криму у ХІХ - на початку ХХ століття.

Серед них чільне місце займає А.І. Маркевич – педагог, краєзнавець, публіцист, організатор архівної справи в Таврійській губернії, один з ініціаторів створення Таврійського університету та перший його літописець.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Не зважаючи на довготривалу забутість, постать А.І. Маркевича на теренах України досліджувалась ученими, філологами, краєзнавцями, істориками та педагогами. Окремі напрями педагогічної діяльності досліджувала Д.Я. Барабашкіна, архівну працю Р.І. Ушатає, краєзнавчу діяльність А.А. Непомняща, наукову спадщину В.К. Гарагуля, біографія А.І. Маркевича подана К.К. Когонашвілі.

**Мета даної статі** обґрунтувати потребу в проведенні дисертаційного дослідження спадщини А.І. Маркевича.

**Виклад основного матеріалу.** В Радянській Україні А.І. Маркевича сприймали лише як діяча Таврійської ученої архівної комісії, а його педагогічна діяльність не була предметом наукових досліджень. Тому, актуальність проблеми, її недостатнє вивчення та систематизація наукової, педагогічної та просвітницької діяльності А.І. Маркевича зумовили вибір теми дослідження: „Педагогічна та просвітницька діяльність А.І. Маркевича в Криму”.

**Мета майбутнього дослідження:** здійснити цілісний історико-педагогічний аналіз педагогічної та просвітницької діяльності А.І.

Маркевича в Криму в кінці XIX - на початку XX століття; науково обґрунтувати можливість використання наукової та педагогічної спадщини А.І. Маркевича в реформуванні національної освіти України та Криму на сучасному етапі.

Для досягнення поставленої мети потрібно буде вирішити такі завдання дослідження:

1. Вивчити та освітити життєвий шлях, педагогічну, просвітницьку та літературну діяльність А.І. Маркевича в контексті розбудови державної освіти в Криму в кінці XIX - на початку XX століття.

2. Проаналізувати та розкрити основні етапи, напрями, зміст науково-педагогічної, просвітницької діяльності А.І. Маркевича.

3. Виявити та охарактеризувати концептуальні засади розбудови гуманістичної освіти у науково-педагогічній, літературній спадщині вченого педагога.

4. Обґрунтувати можливість використання науково-педагогічних ідей та досвіду А.І. Маркевича в практиці роботи сучасних закладів освіти Криму.

Об'єктом дослідження виступатиме педагогічна, просвітницька спадщина А. І. Маркевича як культурно-історичне явище. Предметом – зміст та напрями педагогічної та просвітницької діяльності А. І. Маркевича в Криму.

Хронологічні межі дослідження. Нижня межа дослідження охоплює період від народження А. І. Маркевича (1855) до 1883 року – початку його педагогічної діяльності в Криму, пов'язаної зі службою в Сімферопольській чоловічій гімназії. Верхня межа – 1895-1942 роки – період активної педагогічної та просвітницької діяльності А. І. Маркевича в Криму.

Методологічною базою дослідження виступає фундаментальні положення теорії пізнання; філософські світоглядні та загальнонаукові положення щодо діалектичного взаємозв'язку і взаємозумовленості явищ і процесів; ідеї загального й особливого у своїй конкретній цілісності; науковий плюралізм в оцінці педагогічних теорій і концепцій. В основу історико-педагогічного дослідження покладено принципи науковості, історизму, системності, об'єктивності, культуровідповідності, єдності теорії і практики, взаємозв'язку національних і загальнолюдських цінностей.

Теоретичну основу дослідження становитимуть положення історичної науки про роль особистості в суспільному процесі (М.С. Грушевський, І.П. Крип'яке-вич, О.І. Субтельний, Д.І. Яворницький); концептуальні ідеї щодо шляхів модернізації і перспектив розвитку системи освіти в Україні (В.П. Андрущенко, А.М. Бойко, В.Г. Кремень,

О.Я. Савченко); теорії та ідеї реформування вітчизняної університетської системи освіти (В.І. Вернадський, М.І. Пирогов, І.О. Сікорський, К.Д. Ушинський); наукові підходи щодо аналізу доробку педагогічних персоналій (Н.М. Гупан, Н.М. Дем'яненко, Ф.Ф. Корольов, Н.С. Побірченко, І.І. Прудченко, О.В. Сухомлинська); висновки й узагальнення з проблеми становлення й розвитку системи вищої освіти в Україні (А.М. Алексюк, Н.М. Дем'яненко, М.Б. Євтух, С.Т. Золотухіна, В.К. Майборода); дослідження з історії та краєзнавства Криму (В.Ю. Ганкевич, А.М. Д'яконов, Ф.І. Заторовський, Ю.А. Катунін, Є.Л. Марков, Д.А. Прохоров, В.І. Успенська, К.В. Ханацький), які є підґрунтям до розкриття проблеми, що досліджується.

Методами дослідження можуть бути обрані такі методи, як: ретроспективний логіко-системний аналіз (із метою узагальнення даних архівних джерел); проблемно-пошуковий метод (із метою тематичного відбору наукових праць ученого); зіставно-порівняльний аналіз публікацій А.І. Маркевича (з метою дослідження еволюції його науково-педагогічних та історико-філософських поглядів), хронологічно-системний (для обґрунтування періодизації діяльності вченого); структурно-порівняльний аналіз науково-літературних та документальних джерел (із метою зіставлення отриманої інформації); соціологічні (з метою відбору, класифікації та систематизації історичних фактів, прогнозування).

Джерелами дослідження виступатимуть матеріали ДААРК; документи і матеріали Центрального державного історичного архіву (м. Київ); матеріали Таврійської архівної комісії; науково-методична, історико-педагогічна, краєзнавча література; періодичні видання другої половини ХІХ століття: „Журнал министерства народного просвещения”, „Отечественные записки”, „Русский вестник”, „Вестник Европы”, „Русское обозрение”, „Новое время”; художні, публіцистичні та науково-педагогічні праці А.І. Маркевича: „Отчет о состоянии Симферопольской мужской гимназии с 1812 по 1887 год”, „Краткий исторический очерк возникновения Таврического университета” (1919), „Письма И.С. Тургенева” (1884), „Пушкин в Крыму и Крым в произведениях Пушкина” (1887), „Краткий очерк русского судоходства в Черном море и история Черноморского флота” (1890), „Расчистка кургана в окрестностях Симферополя” (1890), „Памятники христианства в окрестностях Бахчисарая и Карасубазара” (1899), „ТАВРИКА. Опыт указателя сочинений, касающихся Крыма и Таврической губернии вообще” (1894, 1898, 1902), „Крым в русской поэзии: Сборник стихотворений”(1897), „А.С. Пушкин и Крым” (1899), „Таврическая губерния во время Крымской войны (по архивным материалам)” (1905), „О Старо-Крымской синагоге как предмете спора между евреями и караимами” (1902).



**Висновки.** Таким чином, наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів у подальшому:

- вперше на основі ретроспективного аналізу розкрито педагогічну та літературну діяльність А.І. Маркевича в контексті розбудови державної освіти в Криму в ХІХ ст.; виявлено та охарактеризовано основні етапи педагогічної діяльності А.І. Маркевича, його вклад у діяльність Таврійської наукової комісії; висвітлено концептуальні засади розбудови гуманістичної освіти у науково-педагогічній, літературній спадщині А.І. Маркевича та можливості її впровадження в теорію і практику сучасної освіти в полікультурному регіоні; розкрито вклад А.І. Маркевича в організацію краєзнавчої освіти в навчально-виховних закладах Криму; вивчено ідеї А.І. Маркевича з упровадження узагальненого досвіду діяльності дитячих притулків у Криму в кінці ХІХ - на початку ХХ століття;

- уточнено та науково обґрунтовано сутність поняття „педагогічна і просвітницька ” діяльність А.І. Маркевича; напрями та зміст педагогічної та просвітницької діяльності А.І. Маркевича в Криму в кінці ХІХ - на початку ХХ століття;

- подальшого розвитку набули ідеї А.І. Маркевича з удосконалення краєзнавчої освіти в сучасних навчально-виховних закладах полікультурного Криму.

Практичне значення результатів дослідження можуть полягати в тому, що фактичний матеріал, дані, одержані в процесі дослідження можуть бути використані при підготовці підручників і навчальних посібників, наукових розробок, написанні кваліфікаційних робіт з історії України, історії педагогіки. Матеріали дослідження можуть бути використані також при викладанні курсів історія педагогіки, історія України у середніх та вищих навчальних закладах.

**Л. Петренко**

– аспірантка кафедри педагогіки Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

УДК 37.017.4:821.161.2(092)(043.3)

## **ОСНОВНІ ЕТАПИ ТА НАПРЯМИ ПРОСВІТНИЦЬКО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ І. П. КОТЛЯРЕВСЬКОГО**

*Розглядаються та характеризуються основні періоди творчості педагога, просвітника, письменника, громадського діяча І.П.Котляревського, розкривається зміст та напрями його просвітницько-виховної діяльності. Проаналізовано перший етап – пошуково-літературний (1789-1810). Даний етап характеризується формуванням патріотичних почуттів; глибоким вивченням життя народу, його*

*Гуманізація навчально-виховного процесу*

*Випуск LI*

*Слов'янськ – 2010*

традицій, побуту, культури, етнографії, пошуком шляхів самоствердження на педагогічній ниві та військовій службі; становленням як видатного українського письменника. Основними напрямками роботи на цьому етапі були: організаційний, дослідницький, літературний. Наступний другий етап – організаційно-педагогічний (1810-1818 рр.). Цей етап відзначався утвердженням І. П. Котляревського на педагогічній ниві, проведенням активної громадської, літературної та театральної діяльності. Переважаючими напрямками його діяльності: організаційний, дослідницький, педагогічний. Третій етап – просвітницько-виховний (1818-1827 рр.). Характеризувався як найважливіший період у житті педагога й супроводжувався удосконаленням форм і методів педагогічної діяльності, вагомим внеском у розвиток української культури, активною громадською, просвітницькою, перекладацькою, дослідницькою діяльністю. Поєднання педагогічних, літературних, дослідницьких інтересів дає підстави вважати головними напрямками його діяльності: науково-етнографічний, педагогічний, просвітницький. Четвертий етап – аналітично-узагальнюючий (1827-1835 рр.). Відзначався узагальненням форм і методів виховної роботи, власного досвіду, активною громадською та науковою діяльністю. Основними напрямками життя й діяльності на цьому етапі були : організаційно-педагогічний і дослідницький. Проаналізовано вклад педагога в розвиток педагогічної думки України першої половини ХІХ ст.

**Ключові слова:** Котляревський І.П., світогляд, педагог, патріотизм, етапи діяльності, методи роботи, театр, моральне виховання, громадська діяльність.

### **Л. Петренко**

– аспірантка кафедри педагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленко

### **ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ И НАПРАВЛЕНИЯ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И. П. КОТЛЯРЕВСКОГО**

Рассматриваются и характеризуются основные периоды творчества педагога, просветителя, писателя, общественного деятеля И. П. Котляревского, раскрывается содержание и направления его просветительно-воспитательной деятельности. Анализируется вклад педагога в развитие педагогической мысли Украины первой половины ХІХ века.

**Ключевые слова:** Котляревский И. П., мировоззрение, педагог, патриотизм, этапы деятельности, методы работы, театр, моральное воспитание, общественная деятельность.

L. Petrenko

– graduate student of department of pedagogics, Poltava national pedagogical university of the name of V. G. Korolenko

### BASIC STAGES AND DIRECTIONS OF THE ENLIGHTENING-EDUCATIVE ACTIVITY OF I. P. KOTLYAREVSKY

*The basic periods of creation of a pedagogue, an enlightener, a writer, a public man I. P. Kotlyarevsky are examined and characterised; contents and directions of his enlightening-educative activity are discussed. Pedagogue's contribution to the development of pedagogical thought of Ukraine in the first half of the 19th century is analysed.*

**Keywords:** Kotlyarevsky I. P., worldview, pedagogue, patriotism, stages of activity, methods of work, theatre, moral education, public activity.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі, коли відбувається реформування вітчизняної системи освіти, вельми актуальними є звернення до педагогічних поглядів і просвітницько-виховної діяльності видатного діяча освіти, культури кінця XVIII – першої половини XIX ст. І. П. Котляревського. Проведене дослідження дасть можливість визначити його належне місце у розвитку педагогічної думки цього періоду.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У ході дослідження встановлено, що окремі етапи педагогічної та просвітницько-виховної діяльності І. П. Котляревського знайшли своє відображення в публікаціях учених радянського періоду та часів незалежної України. До них належать публікації Т. Ісаєнко, Н. Кучми, О. Мазуркевич, Н. Манжелій, В. Мирного, І. Пухи, І. Терещенко, В. Цина. Внесок І. П. Котляревського у педагогічну спадщину кінця XVIII – першої половини XIX ст. належно не досліджений, потребує ґрунтовного вивчення, аналізу, узагальнення й творчого використання.

**Метою** даної статті є розкриття основних етапів становлення й розвитку педагогічної та просвітницько-виховної діяльності І. П. Котляревського.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідженням встановлено, що життєвий і творчий шлях І. П. Котляревського характеризувався високим рівнем вимогливості до себе, освіченістю, широкою ерудицією, виключно патріотичним почуттям у справі служіння своїй батьківщині, глибоким розумінням життя народу, бажанням шляхом освіти й навчання змінити на краще його долю й існування. Проведена робота дала можливість виокремити основні етапи становлення й розвитку діяльності І. П. Котляревського, що обмежені відрізками часу, хронологічні рамки яких зумовлені впливом конкретних історичних умов життя, суспільства та обставин, що відіграли вирішальну роль в особистісному пошуку шляхів самореалізації життєвої позиції. Систематизація й узагальнення

літературної, епістолярної спадщини, біографічних, архівних, публіцистичних та інших матеріалів в розвитку та на основі критерію історизму й логіко-системного методу дозволили виділити чотири етапи педагогічної та просвітницько-виховної діяльності І. П. Котляревського.

1-ий етап – пошуково-літературний (1789-1810). Характеризувався формуванням патріотичних почуттів; глибоким вивченням життя народу, його традицій, побуту, культури, етнографії, пошуком шляхів самоствердження на педагогічній ниві та військовій службі; становленням як видатного українського письменника.

Дослідження показало, що у 1789 р., не закінчивши останнього богословського курсу навчання, І. П. Котляревський залишив семінарію та вступив на державну службу до штату Новоросійської канцелярії, яка знаходилась у Полтаві.

У 1789-1793 рр. І. П. Котляревський успішно пройшов службові ступені від підканцеляриста до губернського реєстратора, але незабаром залишив чиновницьку службу. У 1793 р. він розпочинає педагогічну діяльність як домашній учитель у поміщицьких маєтках Полтавщини. У вільний від навчання дітей час І. П. Котляревський глибоко, ґрунтовно й всебічно вивчає життя народу, що згодом дало підстави назвати його першим етнографом України, знавцем народного побуту [2, 5]. Саме в роки вчителювання (1794-1796 рр.) І. П. Котляревський написав перші три частини "Енеїди", видані у 1798 р. у Петербурзі коштом видавця Максима Парпури (1763-1828 рр.). Глибокий аналіз перших трьох частин поеми дає підстави стверджувати, що саме в цей період І. П. Котляревський формувався і як педагог. Викладені на сторінках його поеми педагогічні думки торкалися актуальних питань виховання поваги дітей до батьків, відповідальності за їх виховання, закладались основи народної педагогіки та етнопедагогіки.

У 1796 р. І. П. Котляревський з невідомих причин залишає вчителювання в поміщицьких маєтках і поступає на військову службу, якій віддав дванадцять років (1796-1808 рр.). Від 1 квітня 1796 р. до кінця 1807 р. І. П. Котляревський пройшов шлях від рядового Сіверського карабінерного полку до штабс-капітана. Брав участь у російсько-турецькій війні, відзначився при взятті турецької фортеці в м. Бендери (Молдавія) та при облозі фортеці Ізмаїл у гирлі при Дунаї, виступив як переконливий, далекоглядний дипломат в переговорах з буджацькими татарами. У січні 1808 р. він вийшов у відставку, цього ж року у Петербурзі виходить друге видання поеми "Енеїда", що змушує його замислитись над авторським виданням. І. П. Котляревський переглядає текст поеми, виправляє, доробляє його, дописує четверту частину й у 1809 р., публікує її в

Петербурзі. Після невдалих спроб влаштуватись на цивільну службу в столиці, він повертається в Полтаву.

Отже, на першому етапі просвітницько-виховної діяльності І. П. Котляревського йде активний пошук шляхів самореалізації особистості, закладаються основи формування педагогічної практики, наукового вивчення життя народу, літературної творчості, домінує ідея служіння народу, патріотичні почуття. Основними напрямками роботи на цьому етапі були: організаційний, дослідницький, літературний. Зміст роботи впродовж 1789-1810 рр. характеризує цей етап як пошуково-літературний.

II-ий етап – організаційно-педагогічний (1810-1818 рр.). Даний етап відзначався утвердженням І. П. Котляревського на педагогічній ниві, проведенням активної громадської, літературної та театральної діяльності. Важливою подією на шляху становлення І. П. Котляревського як педагога було його призначення на посаду наглядача Будинку виховання дітей бідних дворян 3 червня 1810 р. Для вихованців забезпечені були належні умови перебування в цьому закладі: пошита єдина форма одягу, обладнана бібліотека, розроблений розпорядок дня, для збереження овочів побудований льох, для здійснення нагляду за здоров'ям дітей влаштована лікарня. Створені умови сприяли якісному засвоєнню знань учнями, що давало їм можливість продовжити навчання у вищих навчальних закладах або поступити на військову службу.

Досвід військового на короткий час знадобився І. П. Котляревському при формуванні 5-го козачого полку та виконанні особливих доручень генерал-губернатора Я. І. Лобанова-Ростовського впродовж 1812-1813 рр. з відрядженнями до Німеччини та Петербургу.

Повернувшись на посаду наглядача, критикуючи стару, схоластичну систему навчання, він багато уваги приділяв пошуку нових форм і методів роботи з дітьми. Педагогічна діяльність І. П. Котляревського проводилась з урахуванням природних здібностей дітей на основі індивідуального підходу та врахування принципів народної педагогіки, що сприяло формуванню у молоді любові до наук, літератури, мистецтва. Методами його роботи були: бесіда, співбесіда, розмова, переконання, наставляння, особистий приклад.

Досягнення І. П. Котляревського як цілком відмінні відзначені в донесенні цивільного губернатора В. П. Тутолміна в господарський департамент в Петербург в жовтні 1816 р. [3, с. 41]. Імператор Олександр I під час перебування в Полтаві в жовтні 1817 р. також залишився задоволеним роботою Будинку виховання й нагородив І. П. Котляревського чином майора, діамантовим перснем та понад платню довічною пенсією 500 руб [3, с. 102].

Відомо, що в ці роки І. П. Котляревський бере участь у домашніх виставах у генерал-губернатора Я. І. Лобанова-Ростовського та виступає на сцені аматорського театру. За спогадами колишнього вихованця М. В. Остроградського, "він був зразком вияву почуття патріотизму, вимогливості до себе, витримки, принциповості, відданості ідеалам і здатності до самопожертви" [6, с. 38]

Отже, вивчення архівних матеріалів, історичних розвідок та наукових публікацій засвідчує, що впродовж 1810-1818 рр. організаторська діяльність І. П. Котляревського на посаді наглядача, на сцені домашнього та аматорського театрів, при виконанні громадських доручень була ефективною. Аналіз проведеної роботи по удосконаленню Будинку виховання дітей бідних дворян, його внесок у розбудову театру, виконання громадських доручень дають підстави охарактеризувати другий етап як організаційно-педагогічний і вважати переважаючими напрямками його діяльності: організаційний, дослідницький, педагогічний.

III-ій етап – просвітницько-виховний (1818-1827 рр.). Характеризувався як найважливіший період у житті педагога й супроводжувався удосконаленням форм і методів педагогічної діяльності, вагомим внеском у розвиток української культури, активною громадською, просвітницькою, перекладацькою, дослідницькою діяльністю.

І. П. Котляревський на посаді наглядача був строгим в управлінні й дбайливим у відношенні до своїх підопічних, вимагав гуманного ставлення до дітей. Відзначався прямою суджень і оцінок, спостережливістю, умінням передбачити дальший розвиток дитини на основі індивідуального підходу у виховній справі. Будинок виховання, керований І. П. Котляревським, завоював високий авторитет серед різних станів Полтавської губернії.

Саме в ці роки І. П. Котляревський завершує роботу над поемою "Енеїда", займається перекладацькою діяльністю. Зберігся переклад російською мовою вірша грецької поетеси Сафо (зустрічається Сапфо) "Счастлив, кто близ тебя и о тебе вздыхает" та переклад з французької мови книги Дюкена ("L'Evangile medite et distibue") під заголовком "Размышления о расположении, с каким должно приступать к чтению и размышлению о св. Евангелии Луки" [3, с. 97].

У 1818 р. генерал-губернатор М. Г. Репнін назначає І. П. Котляревського на посаду директора театру. Новоприбула театральна трупа І. Ф. Штейна знайшла в його особі гарячу підтримку в питаннях облаштування життя, побуту, оплати праці; він відвідує всі репетиції вистав, допомагає як режисер, сценарист, дає слушні поради щодо костюмів. Разом з відомими людьми бере активну участь в організації викупу М. С. Щепкіна з кріпацької неволі. У 1818 р. пише п'єсу "Наталка

Полтавка" та водевіль "Москаль-чарівник", які з успіхом були поставлені у 1819 р. на сцені театру й започаткували українську драматургію та професійний український національний театр.

Глибоке вивчення історії України, життя народу привернуло увагу до І. П. Котляревського учасників Харківського товариства любителів красної словесності, які у 1818 р. обрали його своїм членом.

І. П. Котляревський – член масонської ложі "Любов до істини", створеної у Полтаві 1818 р. М. М. Новиковим. В ложі він посідає посаду вітії, оратора, з цього ж року прилучається до роботи бібліотекаря "Біблійного товариства". Своїм почесним членом обирає І. П. Котляревського в Петербурзі 29 серпня 1821 р. "Вільне товариство аматорів російської словесності", "поважаючи відмінні знання його в науках і вітчизняній словесності"[1, с. 56].

Активна діяльність І. П. Котляревського на всіх життєвих ділянках привела до розширення кола знайомих, визнання його досягнень. Зав'язуються дружні взаємини з відомим російським письменником М. Гнедїчем, молодими літераторами М. Мельгуновим та О. Сомовим, М. Максимовичем, до нього звертався з консультаціями історик Д. Бантиш-Каменський.

Отже, третій етап життя і діяльності І. П. Котляревського характеризувався як найважливіший період в його житті, який відзначався високими педагогічними досягненнями; успіхами на літературній ниві; надбаннями у розвитку української культури; активною науковою, перекладацькою та громадською діяльністю. Поєднання педагогічних, літературних, дослідницьких інтересів дає підстави вважати головними напрямками його діяльності: науково-етнографічний, педагогічний, просвітницький.

Аналіз змісту роботи педагога впродовж 1818-1827 рр. в галузі освіти, культури, наукового вивчення життя народу, громадської та просвітницької діяльності дає нам право охарактеризувати цей етап як просвітницько-виховний.

IV-ий етап – аналітично-узагальнюючий (1827-1835 рр.). Відзначався узагальненням форм і методів виховної роботи, власного досвіду, активною громадською та науковою діяльністю. У процесі дослідження встановлено, що 30-40 роки XIX ст. були для І. П. Котляревського періодом подальшої активної педагогічної, наукової та громадської діяльності. На посаді наглядча він заслужив пошану громадян, з роками набув ще більшого досвіду. Редактор журналу "Отечественные записки" П. Свиньїн, відвідавши Будинок виховання в 1830 р. і побачивши все у хорошому стані, секрет успіху вбачав у "невсипущому піклуванні" педагога про доручену справу.

В 1827 р. І. П. Котляревського призначили куратором Полтавської благодійно-лікувальної установи із залишенням на попередній посаді як чесну, діяльну, принципову людину. Він енергійно взявся за розбудову благодійних закладів. Через рік кількість лікарняних ліжок зросла вдвічі, з'явилися посади лікаря та двох фельдшерів, була побудована лазня з ваннами, а також льох-льодовик для зберігання продуктів.

Він дбав про порядок в лікарні, вимагав від медичного персоналу вчасного надання медичної допомоги. Неодноразово доводилось йому заступатись за бідних і скривджених, викривати незаконні дії поліції, суду. (1, с. 75].

І. П. Котляревський рішуче виступав проти казнокрадства при виділенні коштів на утримання медичних установ. Його критика на адресу міського голови купця Ворожейкіна у 1832 р. з цього приводу була нищівною. Він домігся, щоб гроші для лікарні надходили своєчасно і в повному обсязі асигнаціями, а не мідяками. Виступав І. П. Котляревський і проти зловживань лікаря Лазебникова.

Організованість, точність, дисциплінованість, бездоганний порядок в роботі закладів, якими керував І. П. Котляревський, відома була генерал-губернатору М. Г. Рєпніну. Про це свідчить призначення у 1829 р. І. П. Котляревського на посаду церемоніймейстера в дворянському зібранні. Активну педагогічну та громадську діяльність І. П. Котляревський і надалі поєднував із науковою роботою по вивченню українського фольклору, народного побуту.

Грунтовні знання І. П. Котляревського в галузі історії України, народної творчості, етнографії, фольклору привертати увагу до нього багатьох українських і російських письменників, учених, діячів мистецтва. Впродовж 1827-1837 рр. у нього побували молодий московський літератор О. Мельгунов, відомий російський історик і публіцист М. Погодін (разом із М. Щепкіним), етнограф і літератор В. Пассек, фольклорист і мовознавець І. Срезневський, у 1829 р. звертався за консультаціями Д. Бантиш-Каменський.

Збирав він також приказки та прислів'я. Частина зібраного матеріалу І. П. Котляревський в кінці 20-х р. XIX ст. передав російському фольклористу І. Снегирьову, який їх надрукував у своєму виданні "Русские в своїх пословицах"(1831) [(4, с. 99].

Під час цивільної служби І. П. Котляревський за старанність і поміркованість неодноразово удостоювався височайших благоволінь від двох монархів, Олександра I та Миколи I, а 22 серпня 1832 р. одержав відзнаку за XXX років бездоганної служби [4, с. 102].

Самовіддана, напружена творча робота наглядача Будинку виховання дітей бідних дворян, постійні сутички на посаді попечителя



благодійних лікувальних закладів з поліцейськими, судовими органами, дванадцятирічна військова служба негативно позначились на здоров'ї І. П. Котляревського. Він 16 липня 1834 р. подає заяву з проханням увільнити його за станом здоров'я з обох посад, 2 січня 1835 р. подає прохання повторно. Увільнений він був 31 січня 1835 р., а 5 травня 1835 р. І. П. Котляревському назначена пенсія 600 руб., на рік, ще 500 руб., він одержував до самої смерті згідно указу імператора Олександра I від 1817 р.

За повідомленням С. П. Стебліна-Камінського незадовго до смерті він відпустив своїх кріпаків на волю (за "Ревізькою сказкою" 1834 р. кріпаків чоловічої статі було четверо) [4].

Помер відомий педагог та письменник на 70-му році життя 29 жовтня (10 листопада) 1838 р. о другій годині 35 хв. дня.

Таким чином, четвертий етап життя і діяльності І. П. Котляревського відзначається високим рівнем роботи Будинку виховання бідних дворян, самовідданою працею на посаді опікуна богоугодних закладів, науковим підходом до вивчення української народної творчості, мови, етнографії й історії України. Для цього періоду характерним було поєднання педагогічної, наукової та громадсько-добродійної діяльності. Основними напрямками життя й діяльності на цьому етапі були : організаційно-педагогічний і дослідницький. Різноманітний характер діяльності педагога впродовж 1827 -1835 рр. дозволяє нам вважати цей етап як аналітично-узагальнюючий.

Вивчення архівних матеріалів, біографічних джерел, літературних праць, епістолярної спадщини І. П. Котляревського дало можливість розробити наукову періодизацію просвітницько-виховної діяльності педагога: I-ий етап – пошуково-літературний (1789-1810); II-ий етап – організаційно-педагогічний (1810-1818); III-ий етап – просвітницько-виховний (1818-1827); IV-ий етап – аналітично-узагальнюючий (1827-1835).

Дослідженням встановлено, що формування ідейних переконань і педагогічних поглядів відбувалося впродовж усього життя й здійснювалося за такими напрямками: науково-етнографічний, літературний, педагогічний, організаційний, перекладацька діяльність.

Отже, педагогічна, літературна, громадсько-добродійна діяльність І. П. Котляревського на різних ділянках культурно-освітнього простору України свідчить, що він зробив вагомий внесок у розвиток педагогічної думки України першої половини XIX ст.

### *Література*

1. Волинський П.К. Іван Котляревський. Життя і творчість / П.К. Волинський. – К., 1969. – 271 с.
2. С. Єфремов. Історія українського письменства / С. Єфремов. – К., 1995 р. 286 с.

3. Іван Котляревський у документах, спогадах, дослідженнях / [упорядкув.,ст., пер. і прим. А.Т. Залашко]. – К.: Дніпро, 1969. – 631 с.
4. Кирилюк Є. Живі традиції / Є. Кирилюк – Київ : Дніпро, 1969. – 349 с.
5. Любченко В. Літературна спадщина І. Котляревського в оцінці С. Єфремова / В. Любченко // Київська старовина – 2004 – №6. 271 с.
6. Семеновська Л. А. Педагогічні ідеї та діяльність М. В. Остроградського в закладах вищої освіти (кінець 20-х – початок 60-х рр. XIX ст.): дис. Кандидата педагогічних наук: 13.00.01 /Семеновська Лариса Аполлінаріївна. – К., 2005. – 226 с.

### **С. Ткачов**

*- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології  
Національного фармацевтичного університету*

**УДК 37.017.4**

## **ЗАГАЛЬНЕ Й ВІДМІННЕ У ЗДІЙСНЕННІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ КРАЇНАХ СВІТУ**

*У статті вказано причини актуальності громадянської освіти в сучасних суспільствах. На основі існуючих досліджень представлено її стан в Європі й США. Висвітлено загальне й відмінне у здійсненні громадянської освіти в інших країнах світу за її метою, основними шляхами реалізації, складовими та комунікаційними можливостями у поширенні демократичних цінностей. Запропоновано можливі шляхи вдосконалення й оптимізації громадянської освіти в Україні.*

**Ключові слова:** *громадянська освіта, шляхи громадянської освіти, загальне і відмінне у громадянській освіті.*

### **С.И. Ткачев**

*- кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Национального фармацевтического университета*

## **ОБЩЕЕ И РАЗЛИЧНОЕ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ СТРАНАХ МИРА**

*В статье указаны причины актуальности гражданского образования в современных обществах. На основе имеющихся исследований описано его состояние в Европе и США. Представлено общее и различное в осуществлении гражданского образования в других странах мира по его цели, основным путям реализации, составляющими и коммуникационным возможностям в распространении демократических ценностей. Предложены возможные пути совершенствования и оптимизации гражданского образования в Украине.*

**Ключевые слова:** *гражданское образование, пути гражданского образования, общее и особенное в гражданском образовании.*

*S. Tkachov*

*- candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of pedagogy and psychology National pharmaceutical university*

### **SAMENESS AND DIFFERENCE OF CIVIC EDUCATION IN MODERN COUNTRIES OF WORLD**

*The article contains the reasons for the relevance of civic education in modern societies. On the base of existing studies are described its state in Europe and the United States. Declared sameness and difference of implementation of civic education in other countries of the world thanks its purpose, main ways of realization, components and communicative possibilities to spread-out the democratic values. Offered possible ways of improvement and optimization of civic education in Ukraine.*

**Keywords:** *civic education, ways of civic education, sameness and differences of civic education.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Процес світової глобалізації зумовив необхідність співпраці різних держав у соціальній, економічній й політичній сфері. На зламі тисячоліть проблема загальнолюдських цінностей як основи світової співпраці й подальшого розвитку людства набула свого нового якісного рівня. Ідеологічне протистояння у другій половині ХХ століття сьогодні змінилося на конкурентну боротьбу у економічній сфері (експансія на світовому ринку китайських товарів), інтелектуальній (міграція робочої сили до Європи й Америки) та у розподілу енергоресурсів (війна в Іраку задля доступу до нафти, «газові» війни між Росією та Україною).

Одними з болючих проблем сучасного світу є терористичні акти (наприклад, у США 11 вересня 2001 р., в Росії – протягом останніх років), а також війни або військові конфлікти із-за наявності територіальних претензій внаслідок історичних й культурних наслідків минулого (сектор Газа, конфлікт у 2008 р. між Росією й Грузією та ін.).

Вирішення означених проблем потребує консолідованої взаємодії урядів країн світу та конструктивних дій з боку світових організацій, зокрема, ООН. Але при цьому важливим аспектом їхнього вирішення є змінення свідомості людей шляхом втілення у життя ідей толерантності й ненасильницьких способів вирішення суперечностей як на міждержавному рівні, так й на рівні суспільства та кожної особистості. Сучасний світ потребує порозуміння й злагоди, конструктивної взаємодії й співпраці, втілення на практиці демократичних цінностей життя. Одним із засобів досягнення зазначених ідеалів є громадянська освіта.

**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. Сучасні дослідження досвіду громадянської освіти за кордоном здебільшого пов'язані з вивченням її стану у Європі та США. Різним аспектам громадянської освіти у Європі присвячено наукові праці О. Гриценчука [5], Г. Єгорова [6], Н. Воскресенської, С. Шехтера, І. Фрумкіна [3; 4], М. Рагозіна [9], О. Сухомлинської [11] та ін. Достатню увагу отримали й питання громадянської освіти у США завдяки публікаціям Е. Аксьонової [1], Ж. Вайянт [2], В. Лозової та Г. Троцько [8], О. Кузьменко [7], Т. Сайпулаєвої [10] та ін.

Зокрема, М. Рагозін зазначає, що початком розробки загальноєвропейської програми громадянської освіти слід вважати Міжнародний конгрес з викладання прав людини (1978 р.), який був проведений ЮНЕСКО у зв'язку з тридцятою річницею Загальної декларації прав людини. Згодом в реалізації програми громадянської освіти в Європі поступово склалися три провідні напрями. Перший – традиційно пов'язаний з розробкою методології й методики громадянської освіти. Другий – зі створенням центрів підготовки та перепідготовки відповідних фахівців, а третій – із просвітницькою діяльністю у галузі прав людини та виданням публікацій [9, с. 16-17].

Р. Фельдхаус і С. Позняк відзначають, що у більшості європейських країн громадянська освіта реалізується шляхом вивчення спеціальних предметів, які передбачені навчальними планами освітніх закладів [12, с. 23-24].

Відома українська дослідниця О.В. Сухомлинські вказує на те, у Європі реалізуються три основні моделі громадянської освіти. Це такі, як модель участі, когнітивно-розвивальна модель та репрезентативна. Усі вони певною мірою представлені в системах освіти різних країн, співіснуючи та доповнюючи одна одну. Їхнє вивчення є доцільним для розробки вираженого наукового забезпечення формування особистості громадянина в Україні [11, с. 22].

Зважаючи на те, що громадянська освіта в Україні є явищем відносно «молодим», постає потреба у постійному вдосконаленні її форм, шляхів здійснення та оновлення змістовного наповнення. У цьому сенсі аналіз європейського, американського, а також досвіду громадянської освіти в інших країнах дає можливість оптимізувати аналогічний процес в Україні та запобігти можливим помилкам та недоцільним у цьому напрямку діям. Необхідність вивчення такого світового досвіду зумовлена також:

- аналогіями соціально-політичного розвитку країн Східної Європи та країн СНД;

- наявністю перших результатів громадянської освіти в країнах, які звільнилися від авторитаризму й обрали шлях демократичних перетворень;
- можливістю врахувати відмінність або своєрідність, особливість здійснення громадянської освіти в інших країнах для сучасних реалій українського суспільства.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є визначення на основі вивчення досвіду громадянської освіти в різних країнах світу її загальні й особливі риси.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Громадянська освіта – це така підготовка людини, що сприяє розвитку й досягненню необхідного рівня свідомості, знань та умінь жити й діяти згідно прийнятими законами та за демократичними цінностями.

Сьогодні громадянська освіта дуже потрібна в тих країнах, що в недавньому минулому пережили громадянські війни або період авторитарного державного управління, тому що її здійснення сприяє політичній стабільності й розвитку демократичних умов життя. Для людей, що нині живуть у суспільствах пострадянських й постсоціалістичних країн, нагальною потребою є набуття знань й умінь легітимної (правової) поведінки в демократичних умовах. Для інших держав, які набули достатнього досвіду демократії, актуальним є закріплення демократичних цінностей та вдосконалення форм і методів громадянської освіти.

На всесвітньому конгресі з питань громадянської освіти в Йорданії у червні 2005 року директор інтернаціональних програм Ричард Наккіо [13] наголосив: «Громадяни потребують певних умінь, щоб бути спроможними оцінювати, аналізувати дії уряду... Коли громадяни отримують більше знань щодо можливих шляхів участі у політичному житті, то й уряд стає більш підзвітним». Ця теза поступово стає реальною потребою сучасного життя, тому громадянська освіта поширюється на усіх континентах. Вона починає набувати певної системності й загальних рис і ознак. Але разом з тим існують й певні відмінності у її впровадженні, які зумовлені історичними й культурними традиціями розвитку держав.

Сьогодні у багатьох країнах світу реалізація громадянської освіти здійснюється за допомогою посольств США. Зокрема існують такі проекти, як Civic Education Program та Civic Education Project [14;15]. Вони є некомерційними і зорієнтовані на діяльність з неурядовими організаціями, політичними об'єднаннями, профспілками. У всіх випадках здійснюється моніторинг стану рівня громадянської освіти населення, пропонується консультативна допомога та необхідна література, існує можливість доступу до ресурсів Інтернет для отримання відомостей про

мету й завдання зазначених проектів, а також контактної інформації. Як правило, загальною метою названих проектів є надання знань та умінь громадянської взаємодії. Але при цьому, у кожній країні відбувається уточнення цієї мети з врахуванням практичних потреб суспільства у соціально-політичній сфері, що зумовлено культурними, в тому числі й релігійними, та історичними особливостями її розвитку. Про це свідчать наведені далі приклади того, як конкретизується і навколо чого концентрується ідея громадянської освіти в різних країнах планети.

Світ поступово й неспинно рухається у напрямку побудови демократичних суспільств. Так, в США вперше президентом обрано чорношкіру людину – Барака Обаму. У такій країні, як Гана, останні президентські вибори засвідчили той факт, що її суспільство розвивається шляхом демократичних перетворень. Експерти зазначили, що впровадження громадянської освіти відіграло позитивну роль у поліпшенні суспільних відносин. Виборча комісія організувала вибори прозоро й професійно. В країні не створилася ситуація протистояння на основі етнічних або релігійних відмінностей. Поліція та служби безпеки були добре проінструктовані й виконували свої обов'язки стримано й чітко, а населення поводити себе достатньо толерантно. Отже, впровадження громадянської освіти в Гані сприяло збереженню законності й політичної стабільності [16].

В іншій країні, в Ірландії, ідея вичерпного лібералізму в суспільстві реалізується, в тому числі, й шляхом громадянської освіти. Уряд підтримує політичну активність населення й плюралістичні устремління. Одним із головних шляхів здійснення громадянської освіти є формування демократичних цінностей молоді через шкільне навчання.

Громадянську освіту в Палестині реалізовано завдяки проекту PASSIA, який діє в країні з 2005 року. Його основна ідея спрямована на озброєння палестинців знаннями, яких їм зараз бракує, а саме: дотримання законності, розподіл гілок влади, реалізація свобод і прав. Люди в цій країні повинні навчитися відстоювати свої права демократичним шляхом, бути спроможними для участі в локальних політичних подіях. PASSIA передбачає також підготовку тренерів, для яких викладаються суспільні аспекти громадянськості особистості, правові знання й шляхи дотримання законної поведінки.

Відповідно до загально визнаної мети громадянської освіти у ході її здійснення реалізуються такі основні її складові:

- знання конституційних норм, прав й обов'язків громадян;
- уміння політичної поведінки, взаємодії з урядом, захисту прав й відстоювання свобод у демократичний спосіб;
- демократичні цінності й ідеали громадянського суспільства [17].

У кожній країні вказані складові доповнюються специфічною тематикою або напрямками.

Так, наприклад в Грузії демократичний процес не є стабільним. Більшість громадян цієї країни зазвичай не беруть участі у політичних діях і в цілому виявляють байдужість й апатію. Незважаючи на періодичні демонстрації з метою висловлення невдоволеності діями уряду, участь населення у громадянських справах здебільшого обмежена. До того ж у більшості випадків люди не володіють чітким знаннями щодо свої прав й обов'язків. В грузинській системі освіти поки що замало зроблено для поліпшення рівня громадянської освіти серед молоді. Виходячи з такого становища, корпус милосердя (Mercy Corps), що діє в країні з 2000 року планує змінити подальшу ситуацію на краще шляхом більш детального оцінювання можливостей щодо впровадження громадянської освіти в грузинських школах. Після цього планується, що відповідні спеціалісти та експерти нададуть необхідну допомогу громадянським суспільним організаціям країни [18].

В Намібії актуальні такі складові громадянської освіти, як просвіта й захист непрацевдатних людей, попередження злочинності, запобігання насильству над дітьми й жінками, участь останніх у політичному житті [19].

За формами своєї реалізації громадянська освіта у всьому світі теж має певні спільні риси, які дещо різняться у випадках, коли мова йде про рівень розвитку технічних можливостей та засобів комунікації. У країнах з розвиненою комунікацією основними шляхами громадянської просвіти суспільства є поширення інформації через радіомовлення, телебачення, через газети, журнали, розповсюдження літератури як у друкованому вигляді, так й за допомогою медіа-носіїв. Загальними формами здійснення громадянської освіти для багатьох країн є впровадження її через шкільну освіту, ресурсні центри. Зокрема, ресурсні центри надають потрібну інформацію й здійснюють підготовку тренерів (вчителів) з громадянської освіти. Вони зазвичай використовують такі можливості, як:

- поширення інформації через мережу Інтернет;
- розповсюдження брошур й буклетів зі стартовими або контактними відомостями;
- консультування активістів або волонтерів, місцевих урядовців, представників суспільних організацій;
- моніторинг рівня громадянської освіченості населення або окремих соціальних груп [15].

Показовим у цьому сенсі є досвід громадянської освіти у США. Так, наприклад, у кожному штаті обов'язково є центр з громадянської освіти – CCE (Center for Civic Education), який вивчає поточний рівень

громадянської освіченості населення, надає допомогу волонтерам, контактує з фасілітаторами. У цьому напрямку діють інші організації. Наприклад, така організація, як АСЕТА (The American Civic Education Teacher Awards) займається вивченням досвіду діяльності тренерів та вчителів з громадянської освіти та щорічно заохочує й нагороджує кращих з них [20].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** В цілому, можна стверджувати, що переважними шляхами громадянської освіти в країнах, які тільки розвиваються, є такі:

- поширення інформації через радіомовлення та телебачення;
- використання книжок, довідкових матеріалів друкованого характеру;
- створення суспільних організацій, центрів або інститутів, які проводять навчання волонтерів, представників влади й активістів.

Для розвинених країн діяльність з громадянської освіти координується ресурсними центрами, які здійснюють моніторинг рівня громадянської освіченості населення, співпрацюють з фасілітаторами та здійснюють зв'язок й обмін інформацією шляхом електронного листування.

Вивчення стану й шляхів впровадження громадянської освіти в різних країнах світу дає можливість оптимізувати й вдосконалювати громадянську освіту в Україні. По-перше, для її здійснення важливо поєднувати різні шляхи й форми, а також використовувати усю комунікаційну мережу для поширення необхідної інформації. По-друге, громадянська освіта в українському суспільстві потрібна як для дорослих, так і для молоді. В Україні важливо консолідувати суспільство. При цьому одним із шляхів є з координація діяльності як урядових, так і неурядових організацій, політичних об'єднань і політичних партій. Для узгодження відповідних зусиль доцільно адаптувати ідею ресурсних центрів або розробити систему громадянської просвіти на державному рівні і на рівні місцевих органів самоврядування через залучення соціальних інститутів економіки, політики, освіти та засобів масової інформації.

### *Література*

1. Аксенова Э. А. Гражданское образование школьников за рубежом: современные тенденции развития / Э. А. Аксенова // Актуальные вопросы модернизации российского образования : сб. науч. тр. – М. : Компания «Спутник +», 2008. – С. 5-13.
2. Вайянт Ж. Образовательные стандарты в американской школе / Ж. Вайянт // Преподавание истории и обществоведения в школе. – 2000. – № 3. – С. 152.



3. Гражданское образование / Под ред. Н. Воскресенской, И. Фрумкина. – Council of Europe, 2000. – 151 с.
4. Гражданское образование: содержание и активные методы обучения / Под ред. С. Шехтера и Н. Воскресенской. – М. : Учительская газета, 1998. – 432 с.
5. Гриценчук О. О. Формування громадянської свідомості : європейський аспект / О. О. Гриценчук // Рідна школа. – 2002. – № 10. – С. 8-9.
6. Єгоров Г. До питання змісту громадянської освіти в зарубіжній школі / Г. Єгоров // Історія в школах України – 1999. – № 10. – С. 17-19.
7. Кузьменко О. Формування громадянських знань в американській школі / О. Кузьменко, І. Цяцька // Історія в школах України. – 2008. – № 3. – С. 23-26.
8. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Х., 1997. – 338 с.
9. Рагозін М. Громадянське виховання : методологія і організація у світлі європейського досвіду / М. Рагозін // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 16-20.
10. Сайпулаева Т. Ю. Содержание и методы гражданского образования в США / Т.Ю. Сайпулаева // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 91-95.
11. Сухомлинська О. Ідеї громадянськості й школа в Україні / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 20-24.
12. Фельдхаус Р. Європейський підхід до громадянської освіти / Р.Фельдхаус, С. Позняк // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 22-25.
13. Civic Education in Jordan : http : // [www.jordanembassyus.org](http://www.jordanembassyus.org)
14. Civic Education Program : http : // [www.civiceducation.org](http://www.civiceducation.org)
15. Civic Education Project : http : // [civiceducationproject.org](http://civiceducationproject.org)
16. Democracy in Ghana : http : // [thenwsug.com/nation](http://thenwsug.com/nation)
17. PASSIA : http : // [www.passia.org/publications/civic-education](http://www.passia.org/publications/civic-education)
18. Mercy Corps in Georgia : http : // [unjobs.org/vacancies](http://unjobs.org/vacancies)
19. Civic Education Institute : http : // [www.nid.org.na/](http://www.nid.org.na/) сep
20. ACETA : http : // [www.nea.org/grants/awards](http://www.nea.org/grants/awards)

### ***Т. Плахтієнко***

*– здобувач кафедри теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Савича Сковороди*

**УДК 374. 091**

## **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ДОДАТКОВОЇ ОСВІТИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ**

*У статті розглядаються історичні аспекти формування теоретичних основ позашкільної освіти, обґрунтовуються провідні принципи організації педагогічного процесу в системі додаткової освіти.*

**Ключові слова:** *система додаткової освіти, педагогічний процес, позашкільна освіта, розвиток особистості, принципи.*

**Т. Плахтиенко**

*– соискатель кафедры теории и методики профессионального образования Харьковского национального педагогического университета имени Григория Саввича Сковороды*

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*В статье рассматриваются исторические аспекты формирования теоретических основ внешкольного образования, обосновываются ведущие принципы организации педагогического процесса в системе дополнительного образования.*

**Ключевые слова:** *система дополнительного образования, педагогический процесс, внешкольное образование, развитие личности, принципы.*

**T. Plakhtiyenko**

*– a postgraduate student of Kharkiv National Pedagogical University named after G. Skovoroda, the Department of Theory and Methods of Professional Education*

**THE PECULIARITIES OF ORGANISATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION: HISTORICAL ASPECT**

*The historical aspects of forming the theoretical basis of out-of-school education have been revealed in the article. The leading principles of organisation of the pedagogical process in the system of additional education have been analysed.*

**Key words:** *the system of additional education, pedagogical process, out-of-school education, person's development, principles.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** На сьогоднішній день вирішення проблеми розвитку особистісного потенціалу людини визначається більшістю науковців як провідна світова тенденція. Головним критерієм якості освіти виступає не обсяг отриманих знань, а вміння критично мислити, генерувати нові ідеї, ефективно працювати з інформацією, знаходити раціональні шляхи вирішення проблеми тощо. Упродовж останніх десятиріч усе помітніше усвідомлюється гостра потреба у створенні умов для реалізації принципу варіативності освіти, що дозволить кожному обрати власну траєкторію особистісного розвитку. Значний потенціал у цьому плані має система додаткової освіти.

**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.** Значення системи додаткової освіти для реалізації особистісного підходу як ключового принципу організації педагогічного процесу розкривається у працях таких науковців, як В. Горський, В. Березіна, Л. Логінова, Б. Купріянов, Г. Пустовіт, Л. Тихенко та ін. Зокрема вченими розглядаються історичні аспекти становлення системи додаткової освіти (В. Горський, Б. Купріянов та ін.), діяльність педагогічних колективів позашкільного закладу (Б. Гусев, С. Панченко, А. Щетинська та ін.), проблеми розвитку та соціалізації особистості у системі додаткової освіти (В. Березіна, О. Бруднов, А. Золотарьова та ін.). Значна увага з боку науковців приділяється вивченню особливостей організації процесу навчання дорослих у системі додаткової освіти (Б. Ананьєв, М. Громкова, С. Вершловський та ін.).

Незважаючи на широкий спектр досліджуваних проблем, багато аспектів системи додаткової освіти залишаються поза межами наукового пошуку. Зокрема більш детального вивчення потребують проблеми розробки ефективної моделі закладу додаткової освіти, організація професійної підготовки майбутніх викладачів системи додаткової освіти засобами сучасних особистісно орієнтованих технологій тощо.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета статті: розглянути історичні аспекти формування теоретичних основ позашкільної освіти, обґрунтувати провідні принципи організації педагогічного процесу у закладах додаткової освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що перші спроби теоретично обґрунтувати особливості функціонування позашкільної освіти було зроблено В. П. Вахтеровим у праці „Позашкільна освіта народу” (1896 р.). Принцип свободи і право вільного вибору розглядаються дослідником у контексті його досвіду зі створення „еволюційної педагогіки”, у котрій він прагнув об’єднати всі складові частини і проблеми педагогіки в єдине ціле на основі ідеї розвитку, яка, на думку вченого, має стати основним методологічним принципом як у вихованні дітей, так і дорослого населення [4, с. 123].

Однією з ідей, яку можна віднести до витоків додаткової освіти, є ідея щодо природовідповідності змісту освіти. У працях В. П. Вахтерова не використовується термін „природовідповідність”. Але науковець постійно наголошував, що розвиток фізичних, розумових і моральних сил людини має відповідати законам природи, оскільки нехтування природою учнів призводить до того, що навчання перетворюється на страждання, викликає відразу у дітей.

Невід’ємною частиною природовідповідності є індивідуалізація

навчання й виховання, адже кожна дитина неповторна, вона відрізняється від інших мисленням, почуттями, бажаннями, діями, має свій темп розвитку [3, с. 256, 344 – 360].

Значний інтерес для нас мали праці П. П. Блонського, який також підкреслював важливість урахування вікових, індивідуальних можливостей дітей. Видатний педагог наголошував на тому, що неможливо побудувати ефективний педагогічний процес без прояву поваги до кожної особистості, врахування її потреб та інтересів, без дотримання двох основних принципів – забезпечення поетапного, послідовного розвитку дитини й цілісного системного підходу до її навчання й виховання. На думку науковця, в освіті головне значення має забезпечення розвитку здатності людини до розумової самоосвіти, морального самовизначення [1, с. 67].

Головним завданням виховного процесу П. П. Блонський вважав формування всебічно розвиненої особистості. Він зазначав, що виховання має перетворитися на процес самовиховання, свідомої побудови людиною своєї особистості. За поглядами вченого, вихованець має бути не лише об'єктом виховання, але і його суб'єктом. Тому у виховному процесі необхідно спиратися на самодіяльність вихованця [2, с. 158].

Визнання природної основи як початкової ланки в розвитку дитини характерно і для педагогічної позиції С. Т. Шацького. Він вважав, що невдачі, які виникають у виховному процесі, пов'язані з неухважним ставленням до природних властивостей кожної дитини і незнанням дитячого середовища. Справжній педагог позашкільного закладу повинен починати роботу зі спостереження, дослідження дитячої індивідуальності, вивчення її потреб, інстинктів і природних нахилів для того, щоб створити метод, який зберігає природний потенціал особистості.

Значну увагу С. Т. Шацький приділяв фактору „особливого середовища” навчання, виховання й розвитку особистості дитини, проблемі її ефективної організації [7, с. 258 – 266]. Таке сприятливе середовище можливо створити у позашкільних закладах (дитячі клуби, вільні заняття, бібліотеки, гуртки, майданчики для ігор, дитячі асоціації тощо).

Важливий внесок у розвиток теорії позашкільної освіти зробив Є. М. Мединський. Одним із перших він наголосив на тому, що термін „позашкільна освіта” вкрай невдалий, адже освіта, яку називають позашкільною, насправді є безперервним процесом, який супроводжує розвиток та формування особистості протягом усього життя людини. На його думку, недоцільно також поділяти освіту на шкільну та позашкільну, адже освіта – це психічний процес, який відбувається усередині особистості, а звідки отримується для нього матеріал, особливого значення

не має.

Є. М. Мединський вважав, що важлива відмінність позашкільної освіти і значна її перевага порівняно з іншими формами освіти полягає у добровільності, духовній самостійності та широкій самодіяльності з боку населення. Саме тому система позашкільної освіти функціонує і розвивається без примусу або наказу як з боку школи, так і з боку державної влади [5, с. 9, 11-13, 17-19].

Велике значення у працях Є. М. Мединського приділяється визначенню взаємозалежних принципів змісту, організації освітнього процесу і побудови системи позашкільної освіти. На думку вченого, сутність позашкільної освіти визначається такими принципами як розвиток, загальність і добровільність. Розвиток – це особлива здатність особистості, пов'язана з її постійною роботою щодо гармонізації своїх людських якостей. Є. М. Мединський не обмежував розвиток людини лише психічними, розумовими або фізичними процесами, а підпорядковував їх внутрішній роботі особистості над собою.

Принцип розвитку тісно пов'язується з принципом загальності. Дослідник підкреслював, що позашкільна освіта необхідна всім, адже в будь-якому віці людина прагне до пізнання. Духовне „Я” людини потребує не лише розумового, але й морального, естетичного і фізичного розвитку, проте школа, на думку вченого, звертає увагу лише на перше.

Загальність, у свою чергу, потребує в організації освітнього процесу бінарності принципів індивідуалізації та диференціації. Запити й потреби, рівні розвитку, самостійність особистості максимально індивідуалізовані, вони відрізняються глибиною і стійкістю, ясністю і відкритістю, тому організація позашкільної освіти має відрізнятися гнучкістю у сприянні задоволенню потреб кожної людини [6, с. 10, 13-15].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** На підставі вищевикладеного можна зазначити, що теоретичні аспекти організації педагогічного процесу в системі додаткової освіти завжди привертала увагу багатьох дослідників. Ураховуючи вагомий вплив додаткової освіти на всебічний розвиток особистості, у подальшому науковому пошуку пропонуємо дослідити перспективи використання сучасних особистісно орієнтованих технологій з урахуванням усіх основних принципів організації педагогічного процесу у закладах додаткової освіти.

### *Література*

1. Блонский П. П. Курс педагогики / П. П. Блонский. – М. – 1916. – С. 67.
2. Блонский П. П. Мои воспоминания / П. П. Блонский. – М. – 1971. – 174 с.
3. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / В. П. Вахтеров. – М., 1987. – 398 с.

4. Вахтеров В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. – М., 1913. – С. 123.
5. Медынский Е. Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника / Е. Н. Медынский. – М., 1918. – 249 с.
6. Медынский Е. Н. Энциклопедия внешкольного образования / Е. Н. Медынский. – В 2 т. – М., 1923. – Т. 1: Общая теория внешкольного образования. – 138 с.
7. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения / С. Т. Шацкий. – В 2 т. – М. : Педагогика, 1980 . – Т.1. – 304 с.

**ПСИХОЛОГІЯ****З. Ікуніна**

– кандидат психологічних наук, завідувач кафедри практичної психології  
Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 371.214.51

**ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

*У статті розглядаються різні підходи до розуміння сутності психологічної готовності, її структури.*

**Ключові слова:** психологічна готовність, структура психологічної готовності.

**З. Икунина**

– кандидат психологических наук, заведующий кафедрой практической психологии Славянского государственного педагогического университета

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ**

*В статье рассматриваются разные подходы к пониманию психологической готовности, ее структуры.*

**Ключевые слова:** психологическая готовность, структура психологической готовности.

**Z. Ikunina**

– candidate of psychological sciences, chairman of department of practical psychology of the Slavyansk state Pedagogical University

**PSYCHOLOGICAL READINESS FOR THE SCHOOL INSTRUCTION**

*The paper considers different approaches to understanding the psychological preparedness of its structure.*

**Key words:** psychological readiness, the structure of psychological preparedness.

**Постановка проблеми.** Психологічна готовність до шкільного навчання – це складне утворення, її структура, як вважають фахівці, охоплює всі сфери особистості і включає такі компоненти: 1) особистісна готовність, 2) інтелектуальна готовність, 3) соціально-психологічна готовність. Кожний з цих компонентів є складним утворенням.

Проблемі психологічної готовності дітей до шкільного навчання присвячено багато теоретичних і експериментальних досліджень зарубіжних (Г. Вітцлака, С. Штребела, М. Саймона, Л. Зонтага, Р. Брандта, Й. Шванцара та ін.) та вітчизняних авторів (О. Запорожець, Л. Божович, Л. Венгер, О. Венгер, В. Холмовська, О. Усова, Ю. Гільбух, В. Котирло, С. Ладивір, Л. Кондратенко, Н. Гуткіна, Н. Побірченко та ін.).

Проведений аналіз досліджень свідчить про те, що деякі аспекти проблеми психологічної готовності дитини до шкільного навчання потребують подальшого вивчення, зокрема необхідна систематизація різних підходів до розуміння сутності психологічної готовності, її структури.

Отже, **мета** публікації – розглянути різні підходи до розуміння сутності психологічної готовності, її структури.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз проведених досліджень показує, що існують різні підходи до розуміння сутності психологічної готовності дитини до шкільного навчання, її структури та напрямків до розв'язання цієї проблеми.

Перший напрямок – це дослідження загальної структури психологічної готовності учнів до навчання (Л. Божович, О. Запорожець, В. Давидов, Л. Венгер, О. Проскура, Н. Салміна та ін.). Хоча деякі дослідники (О. Анищенко, У. Ульєнкова, О. Венгер та ін.) і виділяють готовність до учбової діяльності, але розробці цього аспекту готовності у дошкільників та молодших школярів присвячено в їх працях недостатньо уваги.

Так, У. Ульєнкова розглядає психічні механізми оволодіння учбовою діяльністю в зв'язку з формуванням у дитини загальної здатності до учіння, яку пропонує виявляти при вступі до школи. В структуру цієї здатності дослідниця включає особливості орієнтування в завданні, послідовність і характер усіх дій, включення в роботу власної оцінки дитини, спосіб самоконтролю [8].

Л. Венгер готовність до учбової діяльності пов'язує з формуванням у дитини вмінь, які потрібні в цій діяльності, а саме вміння виділити учбову задачу і перетворити її у власну мету [3].

О. Анищенко розуміє готовність до оволодіння учбовою діяльністю як один із показників готовності до навчання в школі [1]. Основним завданням навчання в зв'язку з цим у дошкільних навчальних закладах є формування передумов учбової діяльності шкільного типу.

Другий напрямок полягає в тому, що, з одного боку, визначені вимоги, які ставить до дитини школа, а з другого – досліджуються новоутворення та зміни в психіці дитини, які спостерігаються до кінця дошкільного віку. У дитини, яка вступає до школи, повинні бути певний рівень розвитку пізнавальних інтересів, готовність до зміни соціальної позиції, бажання вчитися, крім того, у неї повинні виникнути опосередкована мотивація, з'явитися етичні інстанції, самооцінка. Попри всю важливість досліджень, які ведуться в цьому напрямку, не розглядається психологічна готовність до оволодіння учбовою діяльністю (учінням). Шкільне навчання і учбова діяльність аж ніяк не однозначні



поняття. При сучасній організації шкільного життя учбова діяльність складається далеко не у всіх учнів і оволодіння учбовою діяльністю відбувається не під час шкільного навчання.

Третій напрямок досліджень, присвячений аналізу мотиваційної сфери як компонента психологічної готовності дітей до школи (Л. Божович, Н. Гуткіна [2; 4]). У теоретичних працях Л. Божович головний акцент робила на значенні афективно-потребової сфери у формуванні особистості дитини. В психологічній готовності до школи найважливішим вважався мотиваційний план. Як правило, в афективно-потребовій сфері дитини, яка йде до школи, є різні мотиви учіння, але якийсь один може домінувати. У випадку домінування соціальних мотивів дитина прагне до школи, щоб зайняти в суспільстві нову позицію – позицію учня. Пізнавальна потреба виявляється у нього слабо і тому в школі його цікавлять не знання, які дає вчитель, а неухильне виконання ролі учня. Інформацію про те, як він виконує цю роль, дає дитині вчитель у вигляді оцінки його поведінки, старанності. Майбутній першокласник з домінуванням соціальних мотивів учіння повністю орієнтований на схвалення та похвалу вчителя, які дозволяють йому задовольнити потребу в спілкуванні на новому рівні. Саме похвала вчителя в даному випадку мотивує учбову діяльність дитини. Така структура мотиваційної сфери дає змогу учню "успішно справлятися зі своїми обов'язками до тих пір, поки його буде приваблювати соціальна позиція школяра. Коли для нього ця позиція стане звичною, похвала вчителя перестане справляти мотиваційний вплив, а до цього часу не будуть сформовані власне учбові мотиви або нові соціальні мотиви, то такий учень може стати невстигаючим. У дітей, які прагнуть багато знати і йдуть до школи, щоб дізнатися ще більше, спостерігається домінування пізнавальних мотивів. Якщо у такої дитини недостатньо розвинуті соціальні мотиви і мотивація досягнення, то вона згодом теж може стати невстигаючою. Тобто в дослідженнях Л. Божович, присвячених психологічній готовності до школи, необхідною і достатньою для початку навчання у школі є "внутрішня позиція школяра". Саме поєднання цих двох потреб дозволяє дитині включитися в учбовий процес як суб'єкту діяльності, що згодом буде виявлятися у довільній поведінці учня [2].

Н. Гуткіна вважає, що довільність не є самостійною складовою психологічної готовності до школи, що вона виступає функцією мотивації. Учень виконує вимоги вчителя тоді, зазначає дослідниця, коли у нього сформовані пізнавальні або соціальні мотиви учіння. Якщо вони не сформовані, то дитина свідомо не контролює свої дії. Саме таке трактування довільності як функції мотивації дає можливість розглядати її розвиток залежно від становлення афективно-потребової сфери дитини та

шукати причину неуспішності першокласників в недостатньому розвитку даної сфери. Ми вважаємо, що однією з причин цього є несформованість потреби в спілкуванні з дорослим на новому рівні, тобто несформованість в дошкільному віці "позаситуаційної, особистісної" форми спілкування, котра впливає на формування як соціальних мотивів учіння, так і пізнавальних, а також на психічний розвиток дитини в цілому [4].

Четвертий напрямок – це зміни у соціальному статусі "розвитку якостей і властивостей дитини, що відображають її соціалізацію (Л. Божович, О. Кравцова [2; 7]). Дитина, яка готова до школи, прагне вчитися тому, що у неї з'явилася "внутрішня позиція школяра". Це новоутворення Л. Божович вважала критерієм готовності дитини до шкільного навчання. Саме школа відкриває дітям доступ до дорослого життя. Відвідування її є обов'язковим для дитини. Коли з'являється прагнення піти вчитися в школу, тоді і виникає потреба зайняти нове місце в системі суспільних відносин. Дошкільників приваблюють людські стосунки, норми поведінки стають важливим моментом спілкування дитини з дорослим, її все більше починають цікавити події, що відбуваються в житті дорослих [2].

Критерієм психологічної готовності до школи, як вказує О. Кравцова, є наявність нової форми спілкування у дитини. Вона виділяє три сфери – ставлення до дорослого, до ровесника, до самої себе, рівень розвитку яких визначає рівень готовності дитини до школи [7].

У межах п'ятого напрямку проводяться дослідження, згідно з результатами яких проблема психологічної готовності до шкільного навчання розуміється як наявність передумов та джерел учбової діяльності в дошкільному віці. В межах цього підходу досліджується генезис окремих компонентів учбової діяльності і виявляються шляхи їх формування на спеціально організованих заняттях (О. Анищенко [1]).

Однією із найважливіших проблем підготовки дітей до школи є формування в них учбової діяльності в широкому розумінні. Саме її несформованість призводить до значного зниження успішності дітей. В дошкільних навчальних закладах нагромаджений значний досвід формування компонентів учбової діяльності у дітей старшого дошкільного віку. Процес систематичного навчання на заняттях вимагає від дитини вміння слухати вихователя та його вказівки, контролювати свою діяльність під час виконання завдань. Формування подібних умінь потребує багато часу. Ці вміння можна розглядати як передумови формування учбової діяльності. Важливим моментом для цього є переорієнтація свідомості вже п'ятирічного малюка з кінцевого результату, який потрібно отримати в процесі виконання якогось завдання, на способи його одержання. Так, під впливом вихователя дошкільник починає аналізувати предмет, виділяти

способи роботи, під час розв'язання математичних задач передбачати способи арифметичних дій. Діти навчаються виконувати вимоги дорослих, практично оволодівають способами засвоєння знань та вмінь, вчать робити найпростіші умовиводи. Все це справляє позитивний вплив на загальний розумовий розвиток п'яти-, шестирічних дітей. Так, у процесі експериментального навчання (малювання, ліплення, аплікація, конструювання) були сформовані такі елементи учбової діяльності, як здатність діяти за зразком, уміння слухати і виконувати інструкцію, вміння оцінювати як свою роботу, так і роботу інших дітей. Теоретичні та практичні дослідження, які ведуться в межах цього підходу, безперечно, мають велике значення. Вони спрямовані на пошук шляхів організації ефективного навчання в шкільному віці, які б забезпечували наступність у навчанні в дитячому садку та в школі. Але, на думку автора, треба зробити більш глибокий психологічний аналіз учбових задач, які пропонуються учням початкової школи, що сприяло б підвищенню ефективності у підготовці дітей до навчання в школі [1].

До шостого напрямку можуть бути віднесені дослідження, які спрямовані на формування у дітей дошкільного віку вмінь та навичок, необхідних для навчання в школі. Для підготовки дітей до навчання математики в першому класі треба дати їм "курс" початкової математики. Тобто навчити розуміти поняття "число", що воно не залежить від розмірів предметів, їх кольору, форми та просторового розміщення. Діти повинні навчитися перераховувати, відраховувати ту чи іншу кількість предметів, міряти, визначати ширину, довжину тощо, вміти розрізняти числа й цифри, самостійно придумувати та розв'язувати прості арифметичні задачі. У всіх дослідженнях визнається той факт, що ефективним шкільне навчання буде тільки тоді, коли першокласник оволодіє необхідними і достатніми для початкового етапу навчання якостями, які потім будуть розвиватися та вдосконалюватися. Тобто за основу готовності до шкільного навчання беруть певний базис розвитку, без якого дитина не може успішно вчитися в школі. Дослідження психологічної готовності до школи ґрунтуються на положенні, що навчання йде за розвитком, оскільки вважається, що не можна починати навчання в школі, якщо немає певного рівня психічного розвитку. Разом з тим В. Давидов [5] та інші дослідники показали, що навчання стимулює розвиток, тобто підтверджується ідея Л. Виготського, що навчання йде попереду розвитку і веде його за собою. При цьому треба враховувати, що між навчанням та розвитком не має однозначної відповідності. Проведені дослідження показали, що діти, які успішно навчаються в школі до початку його не мали ознак зрілості відповідних психічних функцій, які повинні були передувати початку навчання. Цей факт підтверджується дослідженнями навчання арифметиці, грамоті. Воно

не починається в той момент, коли відповідні функції виявляються вже зрілими. Навчати можна і треба тому тільки, що лежить в "зоні найближчого розвитку". Саме це дитина здатна сприймати, і саме це буде здійснювати на її психіку розвивальний вплив. Дослідженнями встановлено, що діти 5-6-річного віку мають значно більші, ніж передбачалось, інтелектуальні, психічні та фізичні можливості. Це дає змогу при відповідній організації навчально-виховного процесу успішно навчати дітей цього віку основ математики та грамоти. Цей підхід дістав у психології та педагогіці могутній розвиток в зв'язку з питанням про можливість навчання в школі з більш раннього віку.

На думку автора, проблема психологічної готовності не вирішується можливістю формування у дітей певних, хай і значущих для шкільного навчання знань, умінь та навичок. Адже сама форма діяльності при такому підході не виступає предметом психологічних досліджень. Тому питання переходу до нової форми діяльності (учбової) в цьому підході не одержало належного висвітлення.

Сучасні дослідники визначають як найголовнішу якість психологічної готовності розумову активність дитини. Вона виявляється у прагненні дитини навантажувати себе різними розумовими діями: сприймати нові предмети, запам'ятовувати та переповідати вірші, ставити різноманітні запитання перед дорослими, опановувати нові слова та вирази тощо. Це та здатність дитячої психіки, яку в повсякденному житті визначають як цікавість. Цікаві діти з радістю беруться до шкільного навчання, охоче виконують усі навчальні завдання, навіть ті, які не здаються їм цікавими. Розумова активність має прояв і у здатності доводити розпочату розумову роботу до успішного завершення [6, с. 20].

Іншим важливим компонентом психологічної готовності дитини до шкільного навчання є наявність елементарних передумов для набуття навички саморегуляції у навчальній діяльності. Ця навичка полягає в тому, що дитина, отримавши навчальне завдання, по-перше, прагне усвідомити його сутність, зрозуміти значення мети й побудувати цю мету у своїй уяві. По-друге, дитина намагається спланувати майбутні дії і, нарешті, по-третє, виявляє прагнення контролювати їх перебіг та результати відносно вказівок учителя. З цього випливає, що за своїм змістом компоненти навчальної саморегуляції багато в чому збігаються з поняттям про загальнонавчальні вміння і навички, а отже є продуктом спеціальної освіти.

До розумових здібностей, рівень розвитку яких визначає ступінь психологічної готовності дитини до навчання, належить також короткочасна пам'ять. Ця здатність виявляється у процесі виконання різних дій з метою сприймання та невідстрочного відтворення невеликих

порцій інформації, необхідної для виконання певного завдання. Передусім учневі постійно доводиться утримувати в пам'яті різні розпорядження та вказівки вчителя (до моменту їх виконання). Потрібно пам'ятати речення, яке він переписує в зошит із підручника або пише під диктовку. Розв'язуючи математичну задачу, він повинен пам'ятати її умову, продиктовану вчителем, тощо.

Ще один дуже важливий параметр розумового розвитку, який багато в чому визначає ступінь готовності дитини до навчання, – словниковий розвиток. Зазвичай у ньому виокремлюють два аспекти: пасивний та активний словник. Пасивний словник – це вся сукупність слів, значення яких відоме даній людині. Активний – сукупність слів, яку людина використовує для висловлення своїх думок.

Важливим показником мовленнєвих здібностей і ступеня готовності до шкільного навчання є також рівень розвитку фонематичного сприймання (слуху) дитини. Розвиток фонематичного слуху проходить у кількох напрямках. По-перше, цей розвиток відбувається по лінії розширення спектра суттєвих ознак фонем, які може розпізнати дитина. Від розпізнавання голосних та приголосних фонем вона переходить до диференціювання сонорних від шумних, твердих – від м'яких. Пізніше формується здатність розпізнавати дзвінки й глухі, свистячі й шиплячі. Друга лінія – це перехід від розпізнавання фонем не тільки у сильних, а й у слабких позиціях. І, нарешті, третій напрямок – це прискорення темпу мовлення, за якого дитина може розпізнавати фонем, що стоять у слабкій позиції (із прискоренням темпу промовляння звука зростає вплив на звучання його сусідів; із зменшенням темпу окремі звуки у словах починають звучати чіткіше).

**Висновки.** Психологічна готовність дітей до школи є важливим компонентом для успішного навчання, вона охоплює всі основні аспекти особистості. В структурі психологічної готовності до шкільного навчання дослідники виділяють інтелектуальну, мотиваційну та вольову сфери.

Структура психологічної готовності дітей до навчання є досить складною і, як свідчать результати теоретичних та експериментальних досліджень, виходить за межі наведених вище схем. В структурі психологічної готовності до навчання виділяють готовність дитини до оволодіння учбовою діяльністю, яка є її інтелектуальним компонентом.

Психологічна готовність до оволодіння учбовою діяльністю являє собою важливий компонент психологічної готовності дитини до навчання у школі і здатності до прийняття учбової задачі, утримання її в пам'яті, до оволодіння загальними способами розв'язання задач, до оволодіння дією

контролю з основними її структурними компонентами, які впливають на рівень навчальних досягнень із основних предметів.

Виконана робота є певним етапом в дослідженні зазначеної проблеми. Вивчалась психологічна готовність до оволодіння учбовою діяльністю у молодших школярів та можливості розвитку здатності до оволодіння дією контролю як одного із основних її структурних компонентів у першокласників. Дальша перспектива структурних компонентів психологічної готовності до навчання і тільки деякі з цих окремих елементів учбової діяльності. Спеціально розроблених методик для діагностування структурних компонентів учбової діяльності нами не виявлено.

### *Література*

1. Анищенко О. М. Условия формирования предпосылок учебной деятельности детей / Анищенко О. М. // Дошкольное воспитание. – 1979. – №5. – С. 39–44.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психол. исследование / Божович Л. И. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Венгер Л. А. Психологические вопросы подготовки детей к обучению в школе / Венгер Л. А. // Дошкольное воспитание. – 1970. – №4. – С. 36–41.
4. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе / Гуткина Н. И. – М. : НПО «Образование», 1996. – 160 с.
5. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / Давыдов В. В. – М. : Педагогика, 1986. – 239 с.
6. Коробко С. Л. Работа психолога з молодшими школярами: Методичний посібник. – 2-ге видання / Коробко С. Л., Коробко О. І. – К. : Літера ЛТД, 2008. – 416 с.
7. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Кравцова Е. Е. – М. : Педагогика, 1991. – 150 с.
8. Ульенкова У. В. К проблеме дифференцированной подготовки детей к школе / Ульенкова У. В. // Дошкольное воспитание. – 1987. – №2. – С. 33–37.

### *А. Руденко*

*– студентка історичного факультету, спеціальності: «Політологія»  
Донецького національного університету*

**УДК 613**

## **ПОЛІТИЧНИЙ ЛІДЕР: РОЛЬ, ІМІДЖ, ВИМІР ПСИХОЛОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ**

*Однією з найважливіших політичних проблем сучасного суспільства є проблема формування політичного лідерства. У статті розкрито суть іміджу політичного лідера, який формується на властивих йому особистих характеристиках. Автором підкреслена роль психологічних*

якостей лідера. Обґрунтована необхідність в ефективному політичному лідері, здатному швидко і чітко реагувати на проблеми.

**Ключові слова:** політичний лідер, лідерство, політичний імідж, демократизація, вибори, стереотип, масова свідомість.

**А. Руденко**

– студентка исторического факультета, специальности: «Политология»  
Донецкого национального университета

### **ПОЛИТИЧЕСКИЙ ЛИДЕР: РОЛЬ, ИМИДЖ, ИЗМЕРЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ**

Одной из важнейших политических проблем современного общества является проблема формирования политического лидерства. В статье раскрыта суть имиджа политического лидера, который формируется на свойственных ему личностных характеристиках. Автором подчеркнута роль психологических качеств лидера. Обоснована необходимость в эффективном политическом лидере, способном быстро и четко реагировать на проблемы.

**Ключевые слова:** политический лидер, лидерство, политический имидж, демократизация, выборы, стереотип, массовое сознание.

**A. Rudenko**

– Student of Historical department, «Political sciences» of Donetsk National University

### **THE POLITICAL LEADERS: ROLE, IMAGE, MEASUREMENT OF PSYCHOLOGICAL QUALITIES**

One of the most important political problems of modern society is the problem of the formation of political leadership. The article the essence of image of a political leader is exposed, it is mentioned that image of a politician is formed on the basis of his personality really characteristics. The author stressed the role of psychological qualities of leaders and the necessity for an effective political leader who able to quickly and clearly respond to the problem.

**Keywords:** political leader, leadership, political image, democratization, election, stereotype, mass consciousness.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Процеси демократизації в сучасній Україні підіймають потребу формування політичного лідерства, здатного забезпечити компетентність та ефективність державного управління й реформаторський шлях суспільного розвитку.

Демократичне лідеротворення, яке для більшості країн Європи є нормою, в нашій державі лише утверджується та визначає подальшу перспективу організації політичної влади. На механізм лідеротворення покладаються важливі функції, як-то стабілізація політичної системи,

активізація впливу громадськості на прийняття політичних рішень, підтримка демократичних цінностей та інститутів. Тож від ефективності його діяльності залежить не лише якість політичної влади, а і в цілому суспільний прогрес [5, С.4].

Із принципом лідерства, стилем, особою лідера тісно пов'язаний і його образ, або як зараз прийнято називати імідж політичного лідера. Спостерігаючи за політичним лідером, у суспільстві поступово формується уявлення про притаманний йому стиль владної діяльності, тобто манеру приймати рішення, способи, механізми організації виконання цих рішень, врешті, його поведінку [6].

Отже, актуальність дослідження зумовлена такими чинниками, як потребою наукового осмислення ролі іміджу політичного лідера в період трансформації нашого суспільства, важливістю визначення існуючого іміджу політика, чинників його формування та ролі психологічних якостей.

**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 проблем політичного лідерства має давню традицію. Найважливіші їх аспекти досить ґрунтовно висвітлені в працях істориків, політологів, соціологів, психологів.

Під різними кутами зору це питання розглядали класики політичної думки Платон, Арістотель, Н.Макіавеллі, З.Фрейд, М.Вебер, Г.Лебон, Д. Істон, С. Хангтінтон. Так, В. Парето пов'язував появу політичних лідерів і лідерства безпосередньо із діяльністю політичних еліт. Р. Міллс аналізував політичне лідерство під кутом зору інституціоналізації еліт. Великий науковий внесок до проблеми політичного лідерства зробили також західні вчені Р. Арон, Ж. Блондель, Р. Дарендорф, Р. Міхельс, Г. Моска, К. Поппер, Р. Стогділл та інші. Проблема політичного лідерства знайшла висвітлення у наукових дослідженнях російських політологів Г. Ашіна, К. Гаджієва, Т. Заславської, О. Панаріна та інших.

Відмінною рисою сучасної української політології є системний підхід до вирішення суспільно-політичних проблем державотворення, влади, демократії, що природним чином відповідає політичним реаліям України. Сучасна наукова політологія успішно розвиває методологічні, загальнотеоретичні проблеми політичного лідерства, лідерів завдяки зусиллям В. Бебика, І. Бекешкіної, Д. Видріна, І. Кураса, В. Литвина, О. Майбороди, М. Михальченко, М. Томенка, Д. Табачника, Ю. Шаповала, А. Пойченка та інших [4].

Одним із засновників власне політико-психологічного підходу до вивчення проблеми лідерства вважається Г. Лассуел, представник чиказької психологічної школи політики. Основна увага у дослідженнях



послідовників вченого зверталася на вивчення особливостей відносин лідера з оточенням.

Т.Адорно, Г.Маркузе, Е.Фромм (франкфуртська школа) у своїй концепції лідерства виходили з розгляду цього феномена, зокрема, у зв'язку з настроями широких мас у тих країнах, де існували тоталітарні режими.

Російські політологи (Г.Ашин, Ф.Бурлацький, М.Ільїн та інші) розробили соціально-психологічну типологію лідерства, в якій пропонуються такі ознаки для його класифікації: історизм – тип лідерства залежить від характеру епохи; масштабність – лідери загальнонаціональні, регіональні, певного класу, групи; класовість – інтереси якого класу, соціальної групи захищає лідер; а також ставлення до існуючого ладу, здатність до лідерства, тощо [4].

В останні десятиліття проблема політичного лідерства стала предметом наукових зацікавлень і вітчизняних науковців. І сьогодні цілком правомірно говорити про наявність суттєвих напрацювань з цієї тематики.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У статті розкривається процес формування іміджу політичного лідера, визначальним компонентом якого є власне його поведінка.

З огляду на багатовимірність і недостатній ступінь розробленості зазначеної проблеми, автор не претендує на всебічне її висвітлення, свідомо обмеживши дослідження рамками тих тенденцій, які найбільш повно виявили себе, зацікавили автора і тих, які в достатній мірі вдалося відшукати за допомогою аналізу відповідної наукової літератури та емпіричного матеріалу.

Отже, метою статті є виявлення особливостей процесу формування образу політичного лідера, визначення ролі в цьому процесі психологічних принципів та якостей.

Виходячи із мети, автором ставиться низка конкретних завдань, а саме: визначити основні підходи до розкриття сутності феномену політичного лідерства; показати етапи трансформації іміджу політичного лідера; проаналізувати поведінку, психологічні якості, що грають значну роль у формуванні іміджу політичного лідера; дослідити місце політичного лідера в системі владних відносин, механізми формування і функціонування.

Для нашого дослідження важливим є визначення ролі політичного лідера та обґрунтування необхідності наявності сильного лідера у керма країни, здатного швидко вирішувати проблеми.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** „ Проблема

політичного лідерства, як і елітарна теорія, має давню історію. Ще в епоху античності лідером вважали особу, здатну творити історію.

Лідерство є скрізь, де є влада і організація. Слово «лідер» у перекладі з англійської (leader) означає провідник, керівник. У цьому значенні воно віддавна знайоме всім народам.

Лідер може бути визначений як особа, здатна впливати на інших з метою інтеграції спільної діяльності, спрямованої на задоволення інтересів даного співтовариства. Відповідно, політичний лідер може бути визначений як авторитетна особа, яка здійснює переважний вплив на інших людей з метою інтеграції їхньої діяльності для досягнення спільних політичних цілей.

Внутрішнє потенційне багатство політичного лідерства відбивається в його типології. Однією з найпоширеніших є типологія М.Вебера, що ґрунтується на типах суспільного правління: традиційне лідерство, засноване на вірі підлеглих у те, що влада законна, оскільки існувала завжди; раціонально-легальне, яке передбачає наявність лідерів, обраних демократичним шляхом; харизматичне, засноване на вірі мас в особливий «дар благодаті», видатні риси та здатність певної людини до правління. Залежно від стилю керівництва і політичної системи, де діє лідер, вирізняються типи лідерів: диктаторський, за якого лідер прагне досягти своєї мети, спираючись на страх покарання; автократичний, за якого лідер повинен мати високо професійні та особисті якості; демократичний, який підтримує дух співробітництва, співучасті у вирішенні питань [8].

Щодо критеріїв, то основними серед тих, якими оперує сучасна психологія при оцінці політичних лідерів, є: ступінь домінування, спрямованість, психодинамічні характеристики, інтелектуальні, емотивні, морально-вольові, комунікативні характеристики.

Науковці прагнуть створити певний сукупний ідеал політичного лідера за наявними в суспільстві пріоритетами, співвіднесення якого з реальним образом дозволяє виявити «слабкі місця» того чи іншого політичного діяча й програмувати його поступ до політичного Олімпу, створювати відповідну політичну рекламу [4, С. 7].

Так, М. Головатий пропонує розглядати статус політичного лідера за такими ознаками: функціонально-рольовою (певний статус, що його здобув будь-який член групи, колективу); професійною (місце лідера серед інших у професійній ієрархії стосовно конкретної предметної сфери діяльності); морально-етичною (оцінка певною спільнотою особистісних морально-етичних якостей лідера); самооцінною. При визначенні типу політичного лідера М. Головатий пропонує користуватися такими критеріями: прагнення до влади; джерела керівництва; функції в політичній системі; політична активність [1, С. 66 - 67].

Результати досліджень, проведених О. Скар, засвідчили існування трьох основних груп, на які поділяються політичні лідери за співвідношенням гендерних якостей: політики з маскуліним типом поведінки, політики з маскуліно-фемініним типом поведінки і тип політиків з «розмитим», невизначеним тендерним статусом. При цьому, важливою рисою ідеального лідера, за Скар, вважається андрогінія (від грецьких коренів *andro* – чоловік і *gyn* – жінка) – оптимальне поєднання як чоловічих, так і жіночих якостей, що забезпечують успішність у суспільно-політичній діяльності, і вважається важливою характеристика політичного лідера [9].

Сучасний образ політичного лідера значною мірою зумовлений тими трансформаційними процесами, які відбуваються в Україні, і є віддзеркаленням політичної свідомості мас. В основі цього явища – буденна свідомість. На індивідуальній своєрідності стереотипів сприйняття особистості політичного лідера позначаються наявні в буденній свідомості уявлення, обумовлені культурою, соціальним середовищем, вихованням, які складають певний лідерський архетип. Зміст архетипу або ієрархію якостей політичного лідера в свідомості мас можна вважати однією з основних характеристик групового (національного, регіонального, класового) менталітету [3].

За оцінками О. Бандуровича, М. Чурилова і О. Стегнія, пріоритетними для громадян України є такі психологічні риси політичного лідера, як порядність, чесність, доброта, рішучість, вміння переконувати, сильна воля, наявність команди, яку позитивно оцінюють виборці, високі організаторські здібності.

Поняття політичного лідера має свої особливості, а саме: політичний лідер повинен стати лідером великого масштабу, тобто таким, що виражає інтереси і прагнення макросуспільних груп. Політичний лідер покликаний керувати людськими організаціями та рухами, він впливає на інших людей, роблячи це не епізодично, а постійно. Ще однією особливістю політичного лідера є його глибока персоніфікація. Політичні лідери - оригінальні та самобутні особистості, оскільки кожен висловлює чийсь інтереси і водночас свої. Отже, політичний лідер водночас є системним символом, неперевершеним взірцем, якому прагнуть наслідувати.

Спостерігаючи за політичним лідером, поступово формується уявлення про притаманний йому стиль владної діяльності, тобто манеру приймати рішення, способи, механізми організації виконання цих рішень, врешті, його поведінку. Із принципом лідерства, стилем, особою лідера тісно пов'язаний і його образ, або як зараз прийнято називати імідж політичного лідера.

В самому загальному вигляді імідж можна визначити як набір певних якостей, які люди асоціюють з певною індивідуальністю.

Автор підкреслює, що імідж - це образ людини, який включає в себе як природні властивості особисті, так і спеціально вироблені, створені. Саме імідж надає політику характеристики, які не завжди є його реальними, але обов'язково асоціюються з ним [6. С.19].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Підсумовуючи вищевикладене, автор зазначає, що звертає увагу на нормативну вимогу щодо результату діяльності політичного лідера, яку чітко сформулював І.Льїн: «Політика вимагає відбору кращих людей — далекоглядних, відповідальних, здатних до служіння, талановитих організаторів, досвідчених консолідаторів. Кожна держава покликана до відбору кращих людей. Народ, якому такий відбір не вдається, йде назустріч розбрату й лиху» [2, С. 358].

Практична цінність дослідження полягає також у тому, що його результати дозволять критично оцінювати різноманітні технології побудови іміджу політика. Проблема політичного лідера у вимірі його психологічних якостей не обмежується наведеними вище аспектами. Її ґрунтовне опрацювання потребує різнопланового вивчення, що передбачає занурення як в теорію питання, так і здійснення цілеспрямованих різнорівневих емпіричних досліджень.

### *Література*

1. Головатий, М. Ф. Політична психологія : підруч. для студ. вузів / М. Ф. Головатий. - К. : Міжрегіон. Акад. упр. персоналом, 2006. - 399 с.
2. Ильин, Иван Александрович. Путь к очевидности / И.А.Ильин; [послел. В. И. Кураева; ; примеч. Р. К. Медведевой] . - М. : Республика, 1993. - 430 с.
3. Кияшко Л. А. Психологические факторы формирования стереотипов восприятия политических лидеров: сборник науч. трудов / Л. А. Кияшко. – Донецк, 1999. – С. 65 - 71.
4. Кравченко Т. Політичний лідер у вимірі його психологічних якостей [Електронний ресурс] / Т.Кравченко // Політичний менеджмент. – Режим доступу: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=1&n=1351>
5. Кузнецова С.В. Політичне лідерство: сутність та механізм формування в Україні: дис... канд.. політ. наук : 23.00.02 / Світлана Вікторівна Кузнецова. – К, 2002. – 214 с.
6. Лікарчук Н.В. Формування іміджу політичного лідера в процесі виборчої кампанії.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук : спец. 23.00.02 «Політичні інститути та процеси» / Н.В. Лікарчук. – К, 2003. – 21с.
7. Петрунько О.В. Імпліцитні типології політичних лідерів у свідомості електорату України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психологічних наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / О.В.Петрунько. – Київ. – 2000. – 19 с.
8. Рудич Ф. Політичне лідерство в країнах СНД і Балтії: загальне, особливе / Ф. Рудич // Політичний менеджмент. - 2006. - №2. - С. 3 - 18.

9. Скар О. Соціально-психологічні моделі поведінки політичних лідерів / О. Скар // Соціальна психологія. – 2004. - №3. – С. 39 - 46.

**Р. Суровцева**

*– кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки  
Краматорського економіко-гуманітарного інституту*

**УДК 37.026.001**

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ**

*У статті автор розглядає особистісно-орієнтовані технології у контексті особистісного підходу як важливого психолого-педагогічного принципу, основу якого становить сукупність видатних теоретичних положень про особистість та практичних методичних засобів, що сприяють її цілісному розумінні, вивченню та гармонійному розвитку.*

**Ключові слова:** *особистісний підхід, особистісно-орієнтоване навчання, педагогічна модель, психологічна модель, технологізація особистісно-орієнтованого освітнього процесу.*

**Р. Суровцева**

*кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики  
Краматорского экономико-гуманитарного института*

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ**

*В статье автор рассматривает личностно-ориентированные технологии в контексте личностного подхода как важного психолого-педагогического принципа, основу которого определяет совокупность выдающихся теоретических положений о личности и практических методических способах, которые способствуют ее целостному пониманию, изучению и гармоническому развитию.*

**Ключевые слова:** *личностный подход, личностно-ориентированное обучение, педагогическая модель, психологическая модель, технологизация личностно-ориентированного образовательного процесса.*

**R. Surovtseva**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Chair of Pedagogics of  
Kramatorsk Institute of Economics and Humanities*

### **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACH TO PERSONALITY ORIENTED TECHNOLOGY**

*In the article an author considers the personality-oriented technologies in the context of personality approach as an important psychological and pedagogical principle the basis of which is determined by the aggregate of*

*prominent theoretical ideas about personality and practical methodical techniques, which are instrumental in its integral understanding, study and harmonic development.*

**Key words:** *personality approach, personality-oriented teaching, pedagogical model, psychological model, technological methods of personality-oriented educational process.*

**Постановка проблеми.** Педагоги і психологи все повніше усвідомлюють гостру потребу у створенні та реалізації особистісного підходу до учня як одного з принципів організації навчально-виховної роботи, що обґрунтовується сучасною психологією і педагогікою. Такий підхід має сприяти більш цілеспрямованому, гармонійному розвитку особистості школяра як громадянина і творчого, професійно діючого працівника.

Одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні згідно з державною національною програмою "Освіта" є формування освіченої, творчої особистості, становлення і фізичного і морального здоров'я.

Розробка особистісного підходу — дуже складна теоретична і практична проблема, її складність зумовлена перш за все тією обставиною, що особистість є чи не найскладнішим утворенням у світі і одночасно — суб'єктом перетворення цього світу і самого себе. Серед спеціалістів набуває все більшого визнання думка, що всебічне дослідження і розвиток особистості — це фундаментальна комплексна наукова проблема, яка потребує міждисциплінарного дослідження. Водночас ключову роль у розв'язанні цієї проблеми відіграє психологія, оскільки особистість — це передусім психічне новоутворення. Тому психологічні закономірності посідають центральне місце у загальнонауковому уявленні про особистість, її розвиток та діяльність.

У цьому контексті особистісний підхід доцільно розглядати як важливий психолого-педагогічний принцип, основу якого становить сукупність вихідних теоретичних положень про особистість та практичних методичних засобів, що сприяють її цілісному розумінню, вивченню та гармонійному розвитку. Інакше кажучи, особистісний підхід — це певний методологічний інструментарій, розробка якого має спиратися на синтез видобутих психологічною та педагогічною наукою закономірностей будови, функціонування та розвитку особистості.

Гуманістичну традицію — прагнення до возвеличення людини, найбільш повного втілення в ній людської суті — було б несправедливо вважати явищем педагогічної думки лише нашого часу. Своїм корінням вона сягає глибинних витоків людської культури. Звичайно посилаються на роботи Протагора ("міра всіх речей — людина"), Сократа, Платона, Аристотеля і пізніших римських мислителів: Плутарха, Сенеку та інших.

Розквіт гуманізму пов'язують з подоланням релігійно-канонічних та тоталітарних систем середньовіччя, коли відбувся незвичайний злет людського духу, чим ознаменувалась епоха Відродження. Цю епоху пов'язують з іменами Томаса Мора, Томмазо Кампанелли, Сірано де Бержерака, Франсуа Рабле, Яна Коменського та інших. Вони вважали людину найвищою цінністю творіння. Пізніше до цієї плеяди почали долучати представників нового часу: Мішеля Монтеня, Жан-Жака Руссо, Льва Толстого. Вони висунули ідею вільного виховання, яке дає змогу кожній людині розвивати свої природні здібності.

**Аналіз публікаційних досліджень.** У вітчизняній педагогіці гуманістична традиція знайшла втілення в роботах представників практично всіх історичних епох. Не зупиняючись на класичних роботах К. Д. Ушинського та пізнішого С. Т. Шацького, виокремимо декілька ідей П. Ф. Каптерева, цікавих для сьогоденних педагогічних дискусій. Істинно наукова педагогіка, вважав П. Ф. Каптерев, не може бути служницею державно-політичної системи; вона виступає як захисниця інтересів людини. У цьому полягає соціальна функція цієї сфери науки і практики. Є різниця у двох поглядах на освіту: державному та педагогічному. Опікуючись освітою, держава має на увазі громадян певної держави, а педагогіка — перш за все громадян світу, тобто людей та їх загальний гуманітарний розвиток. Педагогічна справа є справою совісті, різнобічного духовного збагачення особистості, а держава стежить і може стежити лише за зовнішнім порядком.

Наукові передумови виникнення особистісного підходу поступово визначались у різноманітних дослідженнях особистості.

Гуманістичний підхід, як самостійний напрям у науці, виділився в 50-ті роки ХХ століття. В рамках цього напрямку людина розглядалася як неповторна унікальна цілісність, якій притаманний певний ступінь свободи від зовнішньої детермінації завдяки тим цінностям, якими вона керується. Людина — це активна творча істота, тому вона в змозі впливати на свою долю. Гуманістичний підхід розглядав людину як "відкриту можливість" самоактуалізації, притаманну тільки людині..

З самого початку гуманістичний підхід (спочатку в рамках гуманістичної психології) займався вивченням можливостей та обдарвань людини. Він аналізував такі явища, як любов, творчість, образ "Я", розвиток, організм, реалізація власних можливостей, вищі цінності буття, становлення, спонтанність, досвід, психічне здоров'я тощо. Цей підхід метою свого вивчення зробив здорового, творчого індивіда. На сьогоденній день світова наука пов'язує з ним імена К. Гольдштейна, А. Маслоу, Дж. Олпорта, К. Роджерса, Р. Мея, Е. Фрома, К. Хорні, В. Франкла, Р. Бернса та інших.

Сучасні вимоги до формування особистісного підходу поступово визначалися у дослідженнях таких відомих психологів, як К.О. Абульханова-Славська, В. В. Давидов, В. О. Моляко, Л. М. Проколієнко, І. С. Якиманська, О. Г. Асмолов, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко та інших.

У 70-90-ті роки питання необхідності особистісного підходу у психології та педагогіці неодноразово порушувались у працях В. О. Сухомлинського, І. С. Кона, М.Б.Євтуха, О.М.Пехоти, А. В. Петровського, Б. О. Федоришина, І. Д. Беха та інших.

Упродовж останніх років значно зростає інтерес до особистісного підходу саме у педагогічній психології та практичній педагогіці. Враховуючи складність розробки такого підходу, дослідники вважають за доцільне здійснювати його побудову на шляху переходу до нього від інших, більш розроблених підходів. Тому пропонуються такі його форми, як "особистісно-соціально-діяльнісний підхід" (О. В. Барабанщиков і М. Ф. Феденко), "принцип діяльнісно-особистісного підходу" (В. І. Андреев), "особистісно-діяльнісний підхід" (І. О. Зимня), "системний особистісно-діяльнісний підхід" (Л. М. Деркач), "індивідуально-особистісний підхід" (О. Я. Савченко) тощо.

Особистісно орієнтована освіта спирається на фундаментальні дидактичні дослідження, присвячені особистісно розвивальним функціям навчання та виховання. На теренах СНД дослідженням особистісно орієнтованої освіти опікуються І. С. Якиманська, В. В. Сериков, І. Д. Бех, В. В. Рибалка та інші.

І.С. Якиманська, розробляючи концепцію особистісно орієнтованої освіти, наполягає на уявленні про особистість як про мету та фактор освітнього досвіду під час навчання. Теоретичне призначення її концепції особистісно орієнтованого навчання полягає в розкритті природи та умов реалізації особистісно розвивальних функцій освітнього процесу. Практична цінність цієї концепції полягає в розробці регулятивів для практики освіти, яка повинна стати альтернативною традиційному навчанню [7, 31].

В.В. Сериков вбачає головну функцію особистісно орієнтованої освіти в забезпеченні особистісного розвитку кожного суб'єкта навчального процесу, наполягаючи на визнанні за учнем права на самовизначення та самореалізацію а процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи [5, 243].

Особистісно орієнтоване навчання — це таке навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність: суб'єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти [7].



І.С. Якиманська виокремлює три моделі особистісно орієнтованої педагогіки: соціально-педагогічну, предметно-дидактичну та психологічну.

Соціально-педагогічна модель виховує особистість з попередньо заданими якостями. Освітні інститути суспільства створюють типову структуру такої особистості. Завданням школи є наближення кожного учня до її параметрів (носіїв масової культури). Технологія освітнього процесу основана на використанні ідей педагогічного управління, формування, корекції особистості "ззовні", без урахування суб'єктного досвіду учня. Це виражається в одноманітності програм, методів, форм навчання, авторитарності.

Особистісний підхід дедалі більше стверджується як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу, від якого багато в чому залежить ефективність переорієнтації системи освіти на розвиток особистості школярів. Однак рівень його науково-методичного обґрунтування не задовольняє педагогів і психологів. Аналіз наукових досліджень з даного питання дає підстави стверджувати, що особистісний підхід доцільно розглядати як важливий психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості дитини і на цій основі — її гармонійний розвиток в умовах існуючої освітньої системи. Отже, існує потреба у більш ширшому висвітленні вище зазначеної проблеми.

**Формування мети і завдання статті.** Моральне начало у навчанні — це те, що протистоїть його непередметній спеціалізації, оскільки моральне ставлення до світу не залежить від природи об'єкта, що пізнається; воно поєднує всі сфери людських пошуків сильніше, ніж будь-які міжпредметні зв'язки. Існує тільки один спосіб реалізувати особистісний підхід у навчанні — зробити навчання сферою самоствердження особистості. Особистісно стверджувана ситуація — це та, яка актуалізує сили особистості. Будь-які педагогічні успіхи зумовлені актуалізацією власних сил особистості вчителя та учнів.

Особистісно орієнтована освіта реалізується через діяльність, яка має не тільки зовнішні атрибути спільності, а й своїм внутрішнім змістом передбачає співпрацю, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Предметно-дидактична модель особистісно орієнтованої педагогіки пов'язана з предметною диференціацією, яка забезпечує індивідуальний підхід у навчанні. Знання

організуються в міру їх об'єктивної складності, новизни, складності переробки, а не рівня розвитку учня. Технологія предметної диференціації будується на урахуванні складності та обсягу навчального матеріалу (завдання пониженої та підвищеної складності). Вона забезпечується факультативними курсами, поглибленими програмами.

Психологічна модель особистісно орієнтованої педагогіки спочатку зводилась до визнання відмінностей в пізнавальних здібностях учнів, які в реальному освітньому процесі проявляються в здібності до навчання (індивідуальна здібність до засвоєння знань). При цьому метою освітнього процесу є корекція здібності до навчання як пізнавальної здібності.

Психологія та педагогіка, які впродовж багатьох років декларували розвиток здібностей особистості та особистості в цілому як мету, не могли реально інструментувати освітній процес. У педагогіці не були розроблені відповідні освітні технології; існуючі ж були зорієнтовані на інформативну, а не на розвивальну функцію.

При такому розумінні особистісно орієнтованого підходу дитина спочатку особистістю не визнавалась, а ставала нею в результаті цілеспрямованого педагогічного впливу, за умов спеціальної організації навчання та виховання.

Нині робляться спроби побудови іншої особистісно орієнтованої системи навчання. Вона спирається на такі вихідні положення:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності дитини як активного носія суб'єктного досвіду, що склався задовго до впливу спеціально організованого навчання в школі (учень не стає, а від самого початку є суб'єктом пізнання);

- при конструюванні та реалізації освітнього процесу потрібна особлива робота вчителя для виявлення суб'єктного досвіду кожного учня;

- в освітньому процесі відбувається "зустріч" суспільно-історичного досвіду, що задається навчанням, та суб'єктного досвіду учня;

- взаємодія двох видів досвіду учня повинна відбуватись, не по лінії витіснення індивідуального, наповнення його суспільним досвідом, а шляхом їх постійного узгодження, використання всього того, що накопичене учнем у власній життєдіяльності;

- розвиток учня як особистості (його соціалізація) відбувається не тільки шляхом оволодіння ним нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення, перетворення суб'єктного досвіду як важливого джерела власного розвитку;

- головним результатом учіння повинно бути формування пізнавальних здібностей на основі оволодіння відповідними знаннями та вміннями.

Описуючи та характеризуючи особистість дитини через її функції, важливі для організації педагогічного процесу, В. В. Сериков виділяє такі з них:

- функція вибірковості (здатність людини до вибору);
- функція рефлексії (особистість повинна оцінювати своє життя);
- функція буття, що полягає в пошуках сенсу життя та творчості;
- формувальна функція (формування образу "Я");
- функція відповідальності ("Я відповідаю за все");
- функція автономності особистості (у міру розвитку вона дедалі більше стає вивільненою від інших факторів) [5, 78].

Особистісно орієнтована освіта повинна створити умови для повноцінного розвитку цих функцій.

Метою особистісно орієнтованого навчання є процес психолого-педагогічної допомоги дитині в становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні. Особистісно орієнтований підхід поєднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку дитини, підготовки її до життєтворчості тощо. Навчальний процес насичений знаннями, які повинен засвоїти учень, а повинен бути насичений розумінням (А.Н.Леонтьєв).

Як головні — можна виділити такі, завдання:

- розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожної дитини;
- максимально виявити, ініціювати, використати, окультурити індивідуальний (суб'єктний) досвід дитини;
- допомогти особистості пізнати себе, самовизначитись тасамореалізуватись, а не формувати попередньо задані якості;
- сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати лінії життя.

Формування культури життєдіяльності особистості є найвищою метою особистісно орієнтованих систем та технологій.

Зміна змісту освіти на сьогоднішньому етапі розвитку вітчизняної школи веде до зміни її технологій, надає їй особистісної спрямованості. Якими конкретно технологіями потрібно користуватись, які зміни повинні відбутись всередині процесу навчання, щоб для дитини освіта набула життєвого сенсу, щоб вона вчилася з задоволенням?

Технологізація особистісно орієнтованого освітнього процесу передбачає спеціальне конструювання навчального тексту дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій до його використання, типів навчального діалогу, форм контролю за особистісним розвитком учня в ході навчально-пізнавальної діяльності. Тільки при реалізації принципу

суб'єктності освіти можна говорити про особистісно орієнтовані технології.

Головні вимоги до особистісно орієнтованих технологій І.С. Якиманська сформулювала таким чином:

- навчальний матеріал повинен забезпечувати виявлення змісту суб'єктного досвіду учня, включаючи досвід його попереднього навчання;
- виклад знань у підручнику (вчителем) повинен (бути, направленим не тільки на розширення їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, а також на постійне перетворення набутого суб'єктного досвіду кожного учня;
- у процесі навчання необхідне постійне узгодження суб'єктного досвіду учнів з науковим змістом здобутих знань;
- активне стимулювання учня до самоцінної освітньої діяльності, зміст і форми якої повинні забезпечувати учневі можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження в ході оволодіння знаннями;
- конструювання та організація навчального матеріалу, який дає змогу учневі вибирати його зміст, вид та форму при виконанні завдань, розв'язуванні задач тощо;
- виявлення та оцінка способів навчальної роботи, якими користується учень самостійно, стійко, продуктивно;
- необхідно забезпечувати контроль і оцінку не тільки результату, а й головним чином процесу учіння;
- освітній процес повинен забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку учіння як суб'єктної діяльності [7, 37–38].

Найпростішою ланкою, з яких складається особистісно орієнтована технологія, є особистісно орієнтована педагогічна ситуація. Це така навчальна ситуація, опинившись в якій дитина повинна шукати сенс, пристосувати її до своїх інтересів, побудувати образ чи модель свого життя, вибрати творчий момент, дати критичну оцінку. Таке завдання неможливо вирішити тільки на рівні знань та репродукції. Тут немає простих відповідей, рішень та істин. Проживання та вихід з такої ситуації — не минуле та майбутнє, учня, а його сучасне. Один і той самий урок різним дітям дає різний пізнавальний та життєвий досвід.

Вальдорфська педагогіка є однією з різновидів втілення ідей "гуманістичної педагогіки". Вона може бути охарактеризована як система самопізнання і саморозвитку індивідуальності при партнерстві з учителем, у двоєдності чуттєвого і надчуттєвого досвіду духу, душі і тіла.

В основі вальдорфської педагогіки лежить найцікавіше антропософське вчення про індивідуальність людини, основні компоненти якої — тіло, душа і дух. Р. Штейнер писав про чотири могутніх галузі цивілізації — пізнання, мистецтво, релігію і моральність, які можуть

гармонійно поєднуватися в одному корені — людському "Я". Це "Я" виступає у трьох головних функціях людської душі — волі, почуттях та мисленні, які перебувають у стані безперервного руху.

Головне завдання вчителя вальдорфської школи — допомогти дитині в її духовному самовизначенні, створити максимальні умови для розвитку та закріплення її індивідуальності.

Методика Марії Монтессорі є теж моделлю особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання. В її основі лежить ідея про те, що кожна дитина, з її можливостями, потребами, системою стосунків проходить свій індивідуальний шлях розвитку. Впродовж усього життя Марія Монтессорі уважно спостерігала за дітьми. Вона зрозуміла, що все, що вони роблять, — аж ніяк не випадково. Не випадково вони починають співати, не випадково, якщо воли вимагають, щоб іграшка лежала на певному місці. Монтессорі зробила висновок, що діти проходять певні етапи розвитку. З двох до чотирьох років — час порядку, дитина вимагає точного виконання всіх церемоній. Якщо батьки привчають її до порядку в цьому віці, то це залишається з нею на все життя. Приблизно з 3,5 до 4,5 років дітям подобається писати» а з 4,5 до 5,5 дітям подобається читати. Тільки до 6 років діти "вбирають" у себе запахи, кольори, звуки. Яким покажуть дитині світ дорослі в цьому віці, таким і сприйматиме вона його на слух, на зір» на запах. У 5—6 років дитина виходить із власного світу і перетворюється на активного дослідника довкілля і людей. У неї розвивається здатність до абстракції. У дев'ять років діти починають почуватися вченими, їм самим хочеться пояснити світ.

Три провідних положення характеризують сутність педагогічної теорії М. Монтессорі:

- виховання повинно бути вільним;
- виховання повинно бути індивідуальним;
- виховання повинно спиратися на дані спостережень за дитиною.

Головна мета школи Марії Монтессорі — постачати "харчі" для природного процесу саморозвитку, створювати довкілля, яке сприяє цьому.

Монтессорівський вчитель серйозно ставиться до свого зовнішнього вигляду. Він повинен бути гарним, мати приємний голос, дбати про свою зовнішність, як це роблять драматичні актори перед виходом на сцену.

Любов, повага, бадьорість, втіха, що виходять із самої глибини душі вчителя, дають змогу розвиватися дитині, яка перебуває поряд з ним. Активність учителя повинна бути спрямована не на дитину, а на абсолютну повагу до явищ її життя і душі. Марія порівнювала роботу

педагога з напруженою роботою астронома, який нерухомо сидить біля телескопа.

Групова навчальна діяльність. Мета технології групової навчальної діяльності – розвиток дитини як суб'єкта навчальної діяльності

Завдання: навчати школярів співпраці у виконанні групових завдань; стимулювати моральні переживання взаємного навчання, зацікавленості в успіхові товариша; формувати комунікативні вміння молодших школярів; формувати рефлексивні компоненти навчальної діяльності: цілеспрямованість, планування, контроль, оцінку; поєднувати фронтальну, індивідуальну та групову форми навчальної діяльності.

У груповій навчальній діяльності вчитель повинен стати невидимим диригентом, який вміє вчасно почути, помітити, поправити, підтримати кожного учня, організувати співпрацю дітей.

Образна, емоційна мова вчителя допоможе сформувати в особистості вміння запитувати і відповідати, поступово підготувати учнів до навчального діалогу.

**Висновки і пропозиції.** Розв'язання проблеми побудови та запровадження особистісного підходу не слід розглядати спрощено, як таке, для якого достатньо лише взяти вже існуючі в науці принципи та знання про особистість, її розвиток, засоби його стимулювання й штучно об'єднати їх у певну сукупність теоретико-практичних понять і методів. Фактично ж з огляду на стан дослідження проблеми особистості у сучасній психології та педагогіці майже всі необхідні й можливі психолого-педагогічні компоненти особистісного підходу потребують дальшого суттєвого опрацювання або корекції у різних аспектах і узгодження одне з одним у цілісному контексті.

### *Література*

1. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя//Вопросы психологии. – 1988. - № 1. – С.16.
2. Педагогічна технологія. Навч. посіб.// О.С. Падалка, А.С.Нісімчук, І.О.Смолюк, О.Т.Шпак. – К.: Українська енциклопедія ім. М.П.Бажана, 1995.
3. Пехота О.М. Особистісно-орієнтовані педагогічні технології: історія, теорія, організаційні вимоги//Педагогічні технології у неперервній професійній освіті/За ред. С.О.Сисоевої. – К.: ВПОЛ, 2001.
4. Сергеева О.А. Соотношение новаций и традиций в цивилизованном процессе//Философия и общество. – 1999. - № 2. – С. 190-213.
5. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем: монография. – М.: «Логос», 1999.
6. Суровцева Р.Ф. Теорія і практика розвитку педагогічних інновацій у другій половині ХХ-на початку ХХІ століть: монографія – Краматорськ, 2007.
7. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения. – М.: Сентябрь, 2000.

## ПОЧАТКОВА ШКОЛА

*Г. Пономарьова*

– кандидат педагогічних наук, професор, ректор Харківського гуманітарно-педагогічного інституту

УДК37.032:376.54

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ  
ОСОБИСТОСТІ ОБДАРОВАНОВОГО УЧНЯ МОЛОДШОГО  
ШКІЛЬНОГО ВІКУ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ**

*У статті здійснено спробу розкрити науково-методичні основи, окреслити можливості навчального процесу початкової школи щодо забезпечення умов для творчої самореалізації особистості молодшого школяра.*

**Ключові слова:** самореалізація, особистість, обдарованість, здібності, диференціація, творчість.

*Г. Пономарева*

– кандидат педагогических наук, профессор, ректор Харьковского гуманитарно-педагогического института

**НАУЧНО МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТВОРЧЕСКОЙ  
САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ОДАРЕНОГО УЧЕНИКА  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УЧЕБНО-  
ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

*В статье осуществлено попытку раскрыть научно-методические основы, очертить возможности учебного процесса начальной школы по созданию условий для творческой самореализации личности младшего школьника.*

**Ключевые слова:** самореализация, личность, одарённость, способности, дифференциация, творчество.

*Н. Ропотар'ова*

– the candidate of pedagogical science, professor, rector of Kharkiv humanitarian pedagogical institute

**SCIENTIFICALLY METHODOICAL BASES OF CREATIVE SELF-  
REALIZATION OF PERSONALITY OF CAPABLE STUDENT OF  
JUNIOR SCHOOLCHILD AGE IN AN EDUCATIONAL AND  
EDUCATE PROCESS**

*An attempt to expose scientifically-methodical bases and to outline the possibilities of educational process of primary school on formation of conditions for creative self-realization of junior schoolchild and wanly is carried out in the article.*

**Keywords:** *self-realization, individuality, talent, capabilities, differentiation, creativity.*

**Постановка проблем у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим чи практичними завданнями.** Сучасна освітня парадигма все впевненіше робить кроки шляхом гуманізації освіти, надання її особистісно-спрямованої сутності, що полягає в забезпеченні гармонійного розвитку особистості як суттєвого фактора її самореалізації.

Підґрунтям зазначеної проблеми є запровадження особистісно-орієнтованого підходу в умовах гетерогенного учнівського середовища, що надзвичайно актуалізує пошуки оптимальних форм організації роботи з обдарованими дітьми і створення належних умов для їхнього активного навчання.

**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 історико-педагогічних джерел переконав, що проблема талановитих і обдарованих дітей завжди цікавила вчених, філософів, педагогів. Ще Сюнь-дзи, відомий східний мудрець, наголошував на неможливості спільного навчання талановитих і нетямущих. Пізніше Я.А. Коменський, диференціюючи дітей за здібностями до навчання, окремо виділяє «... з гострим розумом, допитливих, які в порівнянні з усіма іншими найбільш придатні до наукових занять» [3].

Дослідницька робота сучасних науковців (В. Алексеева, О. Бакушинський, І. Волощук, Б. Вульфсон, Г. Лабунська, Н. Теличко, В. Щербаков та інші) присвячена вивченню різних аспектів цілісного розвитку особистості, зокрема її творчого розвитку.

Найбільш актуальними проблемами у розв'язанні зазначеного питання, з нашого погляду, є більш чітке і вагоме, на рівні державного акту, забезпечення врахування індивідуальних особливостей учнів, які мають певні здібності й обдарування; уніфікація науковцями понять «обдарованість», «здібності», «талант», детальна розробка вченими принципів і методів виявлення та ціленаправленого розвитку обдарованих дітей з наступним виробленням рекомендацій щодо створення оптимальних умов для їх навчання і виховання.

**Мета цієї статті** – окреслити можливості навчально-виховного процесу у початковій школі щодо творчої самореалізації особистості обдарованих учнів.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Із психолого-педагогічної точки зору обдарованість розглядається як індивідуальні



особистісні передумови високих досягнень у одній і більше галузей. Розвиток здібностей розуміється як взаємодія або продукт взаємодії внутрішніх задатків і зовнішніх чинників соціалізації, до яких відноситься і суспільство в цілому, і в першу чергу, ті інститути соціалізації, які в повній мірі повинні брати на себе відповідальність за створення умов, які будуть сприяти повноцінному розвитку і самореалізації обдарованих дітей. Це і дошкільні установи, і школи, і вищі навчальні заклади.

Обдарованість може виявлятися, якщо зусилля навчальних закладів усіляко підтримуються у позанавчальному середовищі (сім'я, дитячі громадські організації, гурткова робота тощо).

Фактично яскраву обдарованість демонструє лише певна частина учнів, але властива вона багатьом, якщо розглядати її як здібність до різних видів діяльності. Досвід діяльності шкіл, зокрема м. Харкова, сучасні психолого-педагогічні дослідження (В. Лебедева, В. Орлов, В. Попов, Н. Шуманов, І. Унт та інші) дають підстави констатувати, що слід відійти від уявлення про те, що обдарованість – це рідкісне явище.

Вважаємо найбільш чітким і зрозумілим широкому загалу педагогів-практиків таке визначення, яке обдарованими і талановитими учнями називає професійно-підготовлених людей, що володіють потенціалом до високих досягнень у силу видатних здібностей. Такі діти вимагають диференціації навчальних програм, стосовно них має бути передбачена робота, яка виходить за рамки звичайного шкільного навчання. Безумовно, діти, які схильні до високих досягнень, не завжди зможуть їх швидко продемонструвати, але свій потенціал до них здатні постійно нарощувати.

Домінантними якостями особистості, які визначають її здатність до творчої самореалізації, є допитливість, сміливість, впевненість у своїх власних силах і здібностях, креативність, наполегливість, ініціативність, самостійність, нестандартність, виражена сила «Я», розвинуте уявлення, фантазія, здатність до дослідницької діяльності. Ефективність процесу творчої самореалізації учнів, зокрема, молодшого шкільного віку, у навчально-виховному процесі значною мірою зумовлює застосування інноваційних технологій навчання і виховання, про що свідчить вивчення досвіду роботи педагогічних працівників середніх загальноосвітніх навчальних закладів та навчальних закладів нового типу. Серед відомих на сьогодні технологій навчання, найбільш продуктивного щодо зазначеної проблеми є евристична технологія, оскільки в її основі лежить творче мислення, процедура пошуку нового, намагання формалізації творчої діяльності. Метою такого навчання є не передача знань і формування на їх основі умінь і навичок, а, перш за все, накопичення самим учнем особистого досвіду та створення нової для нього освітньої продукції [4].

Творча самореалізація учня передбачає клопітку організаційну роботу вчителя, якому доводиться працювати у ситуації, визначити і передбачити конкретний розвиток і результат якої дуже важко. Але, якщо саму дидактичну ситуацію можна спрогнозувати, то передбачити абсолютний результат діяльності учня майже неможливо.

Таким чином, творча самореалізація особистості учня і вчителя стає сторонами цілісного процесу, який базується на взаємній довірі, повазі до творчого потенціалу кожної із сторін. Реалізувати ж свій творчий потенціал, знання, потреби молодший школяр, як засвідчують численні психолого-педагогічні дослідження, може тільки в умовах творчої діяльності за інтересами і бажаннями, а не за примусом [1]. Найбільш інтенсивно процес самореалізації відбувається, як зазначав А. Маслоу, під час глибокого, зосередженого, інтенсивного занурення особистості в творчий процес з яскравими переживаннями довільного задоволення від самого процесу. Саме такий стан А. Маслоу називає «піковим моментом» самореалізації. При цьому слід уникати негативних оцінок творчих починань учнів, критикувати їх. Кінцевим результатом такої діяльності мають стати особистісно та суспільно значущі матеріальні, інтелектуальні, морально-естетичні продукти, які втілюються, наприклад, у написаному творі, намальованому малюнку, проведеному досліді, чи у змінах особистісних характеристик учня.

Як засвідчує зарубіжний досвід та окремі вітчизняні дослідження, навчання з урахуванням дитячої обдарованості (Р. де Гроот, І. Осмолівська, Н. Чуприкова, Н. Шахмаєв та інші), потребує чіткої диференціації, проявів якої можна виділити багато, зокрема за видами, формами, рівнем.

Види диференціації визначають відповідно до типології обдарованих дітей. Нам імпонує такий поділ:

- диференціація за рівнем навчальної успішності («академічна обдарованість»);
- диференціація за успіхами у будь-яких галузях діяльності (спеціальне навчання здібних музикантів, художників, математиків тощо);
- диференціація за загальними здібностями («інтелектуальна обдарованість», здатність до творчості, високі мотиваційні характеристики).

До форм диференціації можна віднести варіанти різних організаційних стратегій навчання:

- «селективна» (школи для обдарованих);
- «елективна» (цільне навчання дітей з різними здібностями);
- «перехідна» (класи для обдарованих у загальноосвітній школі).

До рівнів диференціації відносять способи її реалізації, наприклад, на рівні навчальних програм, форм організації навчальної діяльності, використання різних методик навчання тощо.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Зрозуміло, що диференціація навчання з урахуванням обдарованості дітей має здійснюватись на ранніх етапах освітнього процесу, що потребує розробки спеціальних тестів для виявлення обдарованості і глибокого вивчення учнів початкових класів з метою їх подальшого окремого навчання. Однак, нинішня ситуація все ще змушує організувати навчання обдарованих дітей переважно у звичайних школах, де проводяться заняття за «альтернативними», «підвищеними» програмами; індивідуалізовані заняття які дозволяють деяким учням, навіть, «перестрибувати» через клас чи ціленаправлено розвивати свої здібності. Поширюється практика роботи школи, коли обдарованим учням пропонуються додаткові освітні послуги: залучення до спеціальних програм, що передбачають засвоєння «нестандартного» змісту освіти; навчання талановитих дітей у спеціальних групах для поглибленого вивчення конкретного предмета; навчання влітку у спеціально організованих таборах тощо [2].

Важливо наголосити, що враховувати дитячу обдарованість можна і слід при вивченні всіх шкільних предметів. Розглянемо це на прикладі уроків математики. Вчитель, розв'язуючи задачу, дає другокласникам завдання змінити умову таким чином, щоб вона розв'язувалась іншим способом. Доцільним, харківські вчителі початкових класів, вважають перетворення простих задач у складні, використання цікавих задач, задач-жартів, які формують у дітей творчу уяву та логічне мислення.

Завданням учителя, який намагається максимально розкрити пізнавальні можливості учня і таким чином самореалізуватись у навчанні, можна охарактеризувати дієсловами: спрямовує, допомагає, спостерігає, стимулює. Творцем особистості в її індивідуальній формі все ж залишається сам учень.

### *Література*

1. Анджейчак А. Психолого-педагогічні умови формування творчої особистості дитини в освітньо-виховних закладах // Обдарована дитина. – 2000. – № 5. – С. 8-13.
2. Лазарєв М.О. Творча і духовна самореалізація особистості в навчальному закладі нового типу // Педагогічні науки. Збірник наукових праць. – Суми: Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2000. – С. 53-68.
3. Хрестоматия по истории педагогики. / Под общей редакцией С.А.Каменева. Том I. – М.: Учпедгиз, 1936. – 639 с.
4. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.

**I. Степанець**

– кандидат педагогічних наук, проректор з наукової роботи Харківського гуманітарно-педагогічного інституту

УДК 37.032:372.32

**ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ  
МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА**

*У статті визначаються загальні підходи та розглядаються шляхи і засоби формування розвитку творчої особистості школяра. Окреслені можливості навчально-виховного процесу та позашкільної діяльності щодо реалізації творчого потенціалу молодших школярів.*

**Ключові слова:** формування, розвиток, творчість, творчий потенціал, особистість, здібності.

**И. Степанец**

– кандидат педагогических наук, проректор по научной работе Харьковского гуманитарно-педагогического института

**ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

*В статье определяются общие подходы и рассматриваются пути и средства формирования и развития творческой личности школьника. Очерчены возможности учебно-воспитательной деятельности по реализации творческого потенциала младших школьников.*

**Ключевые слова:** формирование, развитие, творчество, творческий потенциал, личность, способности.

**I. Stepanets**

– the candidate of pedagogical science, pro-rector on scientific work of Kharkiv humanitarian pedagogical institute

**FORMING AND DEVELOPMENT OF CREATIVE PERSONALITY OF  
JUNIOR SCHOOLBOY**

*In the article general approaches of creative personality of schoolboy are determined and the ways and facilities of forming and development of examined and also. The possibilities of educational activity on realization of creative potential of junior schoolboys are outlined.*

**Keywords:** forming, development, creation, creative potential, personality, capabilities.

**Постановка проблем у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим чи практичними завданнями.** Процеси демократизації і гуманізації суспільства створюють широкі можливості для творчого самовиявлення і самореалізації кожного. У гуманному суспільстві розвиток особистості, її творчих можливостей стає самоціллю всіх суспільних відносин. Саме тому в умовах духовного відродження

суспільства діяльність закладів освіти потребує конкретного наповнення, яке визначає формування суспільно-активної творчої особистості, створення ефективних умов для її всебічного розвитку.

Проблеми розвитку особистості молодшого школяра належить до найважливіших проблем педагогіки і психології, оскільки постійне збагачення та диференціація наукового знання, посилення інформатизації суспільства зумовлює необхідність формування таких особистісних характеристик учнів, як ініціативність, здатність до самостійної постановки цілей, впевненість у собі і вимагає створення у навчальному закладі сприятливих умов для особистісного зростання творчої особистості.

Існує тільки один спосіб реалізувати особистісний підхід у навчально-виховному процесі та позашкільній діяльності – зробити їх сферою самоствердження особистості. Особистісно-стверджувальна ситуація це та, яка актуалізує сили особистості, спонукає її до активності і творчості, формує потребу у саморозвитку і самовдосконаленні.

Оскільки особистісно-орієнтований підхід поєднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку дитини, підготовки її до життєдіяльності, – завдання формування і розвитку особистості має вирішуватись комплексно із залученням найрізноманітніших засобів навчання і виховання.

**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.**

Проблема формування творчої особистості в навчанні завжди була однією з центральних у вітчизняній і зарубіжній педагогіці та психології (В. Андреев, Г. Альтшуллер, Г. Балл, Г. Буш, Є. Варламова, Є. Заїка, І. Зязюн, О. Кучерявий, М. Левінов, І. Лернер, М. Сергеев, Р. Серьожнікова, Є. Телегіна, Г. Щукіна, Л. Фрідман та інші).

**Метою статті** є визначення та педагогічна характеристика найбільш оптимальних шляхів і засобів розвитку творчої особистості молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** У понятті творчість дітей ми розділяємо точку зору М.Д. Левінова, який вважає, що стосовно до молодших школярів, під творчістю слід розуміти таку діяльність, внаслідок якої здійснюється чогось нового, оригінального, що відображає індивідуальну спрямованість.

Нині в педагогічній науці та практиці є дві цілком різні стратегії, в рамках яких існують педагогічні системи, – стратегія формування та

стратегія розвитку. Стратегію формування, ми розглядаємо, як педагогічне втручання ззовні у внутрішній світ дитини, нав'язування їй вироблених суспільством способів діяльності і оцінок. Стратегія розвитку – сприяння кількісному та якісному зростанню особистісного потенціалу учня, його самоактуалізації.

Вибір стратегій – це завжди вибір педагогічної технології, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи вчителя-вихователя з учнем.

Виходячи з неможливості нехтувати стратегією формування, ми все ж віддаємо пріоритет останній, яка вимагає реалізації низки гуманістичних принципів [1, с.128] серед яких визначальними є:

1. Відмова від шаблонів авторитарної педагогіки і звернення до гуманістичних ідей, які ґрунтуються на визнанні суб'єктивних властивостей учня, розвитку творчих рис його особистості.

2. Поєднання гуманістичного переосмислення трансляційної та соціалізаційної функцій освіти, що дозволило б учням «постійно вчитися, ефективно взаємодіяти з іншими людьми, самостійно осмислювати новий досвід» [1, с.58].

3. Індивідуалізація та диференціація навчання.

4. Надання учневі достатньої зовнішньої свободи і дієвої допомоги у здобутті внутрішньої свободи.

5. Виховання учнів у дусі гуманістичної педагогіки, серед основних цінностей якої є головні загальнолюдські цінності: доброта, істина, справедливість, патріотизм, любов, повага тощо.

Окрім того, важливим напрямом роботи вчителів щодо формування і розвитку творчої особистості є «оволодіння активними методами навчання і виховання, зміна їхнього ставлення до однолінійної оцінки якостей особистості, які на думку Телегіної Є.Д., часто є показниками схильностей та здібностей дитини до творчої діяльності» [3, С. 181-189].

Аналіз психолого-педагогічної літератури та досвід переконують, що формування і розвиток творчої особистості передбачає розкриття її творчого потенціалу, який визначають творчі здібності, як унікальна форма самовираження

Здібності виявляються в процесі оволодіння діяльністю, в тому наскільки індивід за різних умов швидко і ґрунтовно, легко і міцно засвоює засоби її організації і здійснення. Вони тісно пов'язані з загальною спрямованістю особистості, із мірою усталеності схильностей людини до деякої діяльності. В основі однакових досягнень при виконанні діяльності можуть лежати різноманітні здібності, у той же час одна здібність може бути умовою успішності різних видів діяльності. Це забезпечує можливість широкої компенсації здібностей.

Педагогічна практика переконує, що рівень вияву здібностей, зокрема творчих, зумовлюється рівнем сформованості у дитини образного мислення, творчої уяви та розвитку інтелекту.

Своєрідність образного мислення молодшого школяра є його наочно-дієвий характер, тому, формуючи образне мислення учнів, учитель має виховувати потребу в знаннях, збагачувати дітей системою знань, умінь і навичок, сучасними способами пізнання навколишнього світу. Одноманітне, шаблонне повторення одних і тих же дій відвертає потяг до навчання. Головна мета – формування у дитини вмінь керувати процесами творчості: фантазуванням, розумінням закономірностей, розв'язанням проблемних ситуацій тощо.

Педагог І Лернер довів, що практично всіх дітей можна навчити творчо мислити, особливо, якщо починати в молодшому шкільному віці. Він визначив прийоми нестандартного мислення, які водночас є також процесуальними рисами творчої особистості:

- самостійне перенесення знань і вмінь у нову ситуацію;
- бачення нової функції знайомого об'єкта;
- бачення нових проблем у знайомих ситуаціях;
- бачення структури об'єкта.

Формуючи образне мислення учителі багатьох Харківських шкіл, як доводить спеціальне психолого-педагогічне дослідження, спонукають учнів початкової школи зіставляти і порівнювати уявлення, наприклад, про видозміни однієї й тієї ж форми: листя може бути вузьким і широким, округлим, стрілоподібним, з плавним і ламким контуром; людина може бути висока чи низька, худорлява чи повна тощо. Поступово діти переходять від зображування зовнішніх ознак до глибшого розуміння принципу побудови того чи іншого об'єкта, підкреслюють найінформативніші риси певного образу.

Найголовнішою умовою формування образного мислення молодших школярів, на що вказують численні психологічні дослідження, є наочність навчання (макети, ілюстрації, малюнки, технічні засоби, відеопродукція тощо). Робота над образними словами, художніми образами, картинами живої природи сприяє виробленню в учнів естетичного бачення навколишньої дійсності; формуванню високої культури мислення, породжує почуття творчої уяви.

Логіка розвивальної роботи, метою якої є творча особистість, вказує на необхідність ціленаправленого розвитку творчої уяви. Узагальнюючий аналіз педагогічного досвіду кращих учителів Харківщини переконує, що продуктивні функції уяви в структурі суб'єктивності молодшого школяра, яку ми розглядаємо як особливу властивість особистості, найяскравіше проявляються у формуванні нових цілей та сенсів учбової діяльності

шляхом встановлення їхнього внутрішнього зв'язку з мотиваційно-ціннісною сферою особистості дитини, із значущими для неї відношеннями та її досвідом.

Зміст роботи із розвитку творчої уяви визначають завдання, які поєднуються з вправами, що забезпечують інтелектуальний та мотиваційно-особистісний розвиток молодшого школяра, збагачують його суб'єктивний досвід [2]. Так на уроці образотворчого мистецтва «Чарівна осінь» ставиться завдання показати, як засобами різних видів мистецтва формується образне уявлення учнів про любов до рідної природи. Учні малюють осінь у селі, на річці, у полі, в саду тощо. Наприкінці уроку вчитель пропонує дітям на основі аналізу, порівняння, спостережень сформулювати узагальнення про те, як саме любов до природи вони передали у своїх малюнках.

Не викликає заперечень той факт, що розвиток учня відбувається у навчально-пізнавальній діяльності. Разом з тим не менш важливим є організація різноаспектного життя дитячого колективу, робота об'єднань за інтересами, тобто створення умов спеціально організованого виховного впливу. Отже, педагогічний колектив школи має створити систему виховання, спрямовану на розвиток творчої особистості. У межах такої системи учень здійснює свій індивідуальний шлях пізнання і особистісного розвитку в створюваному вчителем середовищі; разом з педагогом переживає й осмислює цілісний досвід пізнання світу; педагог і вихованець здійснюють спільну діяльність, взаємно збагачуючи один одного.

Пріоритетними принципами у розвиваючій моделі виховної системи є:

1. Принцип творчої діяльності, самодіяльності і самостійності. Школа розкріпачує творчі сили кожної дитини, максимально розвиває її самодіяльність у самостійному пошуку істини шляхом залучення до різних видів творчої діяльності, до розв'язання різних завдань в естетично збагаченому середовищі. Узгоджена з віком творча діяльність сприятиме підвищенню мотивації до праці, розвитку інтелекту, максимальному розкриттю здібностей учнів.

2. Принцип гуманізації взаємин вчителів і учнів. Сприйняття особистості вихованця як вищої соціальної цінності, визначення її права на свободу, на соціальний захист, на розвиток здібностей і виявлення індивідуальності, на самореалізацію фізичних, психічних, соціальних і духовних потенцій, на створення соціального фільтру до рушійних впливів негативних факторів навколишнього середовища, розробка педагогіки партнерства, виховання нового кодексу поведінки.



3. Принцип психологізації виховного процесу. Центром навчально-виховного процесу має стати дитина з її складними думки, почуттів, її «Я-концепцією».

4. Принцип індивідуалізації та диференціації виховної діяльності, тобто врахування рівнів фізичного, психологічного, соціального і духовного розвитку учнів, їхньої соціальної активності і побудова на цій основі групової та індивідуальної програми розвитку, стимулювання їхнього саморозвитку.

5. Принцип врахування інтересів і потреб дитини. Використовуючи сучасні психолого-педагогічні методи, максимально вивчати, інтереси учнів і на їх основі вносити корективи до організації наукового процесу.

Важливим системоутворюючим елементом виховного процесу щодо виховання творчої особистості є позашкільна діяльність.

У позашкільній діяльності дитина не просто відтворює те, що завоює. Завдяки своїй унікальності і неповторності, вона розвиває, доповнює знання і навички, вдосконалює їх. Саме в цьому полягає закон творчої поведінки і поведінка методики позашкільного педагогічного процесу, яка будується на обов'язковому заохоченні різнобічного творчого самовиявлення молодшого школяра, багатстві вражень, створенні оптимальних особистісних стосунків, котрі є джерелом продуктивної творчої діяльності дитячої спільності. Тому принципове значення має розгляд позашкільного педагогічного процесу як цілісної системи безперервної освіти, формування її у специфічних умовах життєдіяльності – у сфері дозвілля.

Найхарактернішими особливостями цієї сфери є невимушене, неформальне спілкування і самовираження, вільний вибір форм і засобів діяльності, використання їх на свій розсуд, керуючись внутрішніми мотивами.

Крім того, сама організація дітей, їхньої діяльності у позашкільному закладі досить різноманітна. Уся позашкільна виховна робота спрямована на розвиток творчої особистості, її ініціативи з урахуванням потреб і здібностей. Внаслідок саме такої організації діяльності дітей у позашкільних закладах виникає можливість зацікавити їх творчістю, спонукати їхнє прагнення щодо набуття необхідних прийомів та засобів, які визначають нестандартність, оригінальність.

У ряді досліджень доведено, що у позашкільних закладах створені найбільш сприятливі умови щодо розвитку творчого потенціалу особистості, її задатків та здібностей. Зокрема, як зазначає Т. Сущенко, виховний потенціал позашкільного закладу зумовлений такими факторами і обставинами:

– особливі відносини, які найкращім чином залучають кожну дитину до активної перетворюючої діяльності;

– гарантія і забезпечення можливості практичного здійснення розвитку творчих інтересів і здібностей:

– вільний вибір будь-якого виду діяльності;

– наявність технологій виховання всебічно розвиненої гармонійної особистості, створення такого типу відносин, за якими сама особистість прагне максимальної реалізації сил і здібностей.

При цьому головною метою позашкільних закладів є забезпечення потреб у творчій самореалізації, здобуття додаткових знань, умінь та навичок за інтересами та вибором, а до основних видів позаурочної діяльності в умовах позашкільних установ відносять роботу в предметних гуртках, технічну творчість і виховання.

Для більш раціонального здійснення роботи щодо розвитку творчого потенціалу особистості у позашкільних закладах, слід спиратися на досягнення сучасної психологічної науки. Як зазначає академік В. Маляко, саме розвиток творчої особистості можливий лише за умови, коли буде забезпечена «психолізація» всього навчально-виховного процесу, тобто коли будуть створені умови для реалізації творчого потенціалу кожної особистості. Важливо допомогти молодшому школяреві пізнати себе, свої здібності, нахили. І саме впровадження ідей гуманізації в практичну діяльність позашкільних закладів орієнтацією на творчу обдарованість дитини – основний шлях вирішення цього питання. Тому поряд із формуванням національної самосвідомості, оволодінням дітьми засобами рідної мови, історії, культури, мистецтва, народних традицій і звичаїв у центр уваги педагогічних працівників позашкільних закладів повинна бути поставлена проблема розвитку творчої особистості, своєчасного виявлення обдарованих дітей шляхом ранньої і поетапної діагностики, використання стимулюючих засобів щодо розвитку їхніх творчих потенційних можливостей.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, творчі здібності молодших школярів ми розглядаємо як сукупність властивостей і якостей особистості, які дозволяють здійснювати пошук, використовуючи при цьому нестандартні засоби, здогадку розв'язувати інтелектуальні проблеми з установкою на відкриття нового, невідомого для себе. До того ж, здібності до творчості – універсальна здібність особистості. Універсальність її полягає в тому, що сформовані її компоненти в будь-якому виді творчості, наприклад, художньому, Ігоровому тощо, можуть проявлятися й здобувати свій подальший розвиток в інших видах творчої діяльності.

Ефективність роботи щодо розвитку в молодших позашкільних закладів творчих здібностей залежить від дотримання ряду умов. Передусім завдання, які пропонуються школярам, повинні бути спрямовані не лише на відпрацювання правила або алгоритму, а містити і такі компоненти, які вимагають здогадки, нестандартного підходу, творчого мислення тощо.

Навчально-виховний процес слід насичувати такою діяльністю, яка б сприяла повному задоволенню і розвитку пізнавальних можливостей молодших школярів, надавала їм максимальну свободу для творчого просування, пробуджувала прагнення цікаво провести дозвілля, тобто він повинен передбачати органічне поєднання професійної діяльності організаторів позашкільного виховання з творчими намірами і діями дітей в єдиному пізнавально-творчому процесі. Переживання успіху, в той же час, викликає позитивне ставлення до творчої діяльності, сприяє набуттю життєвого досвіду, навичок самостійної діяльності і поведінки, більш чіткого усвідомлення загальної і часткової цілі. Внаслідок цього з'являється свідоме прагнення до самоосвіти, самоаналізу, набуття відповідних вмінь та навичок щодо розв'язання проблем, не зупинятися на півдорозі, тобто поступово здійснюється становлення тих властивостей і якостей, які є складовими творчих здібностей особистості.

### *Література*

1. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. – Рівне: «Ліста-М», 2003. – 128 с.
2. Заика Е.В. Упражнения для развития мышления, воображения и памяти школьников. – Харьков: ХГУ, 1992. – 52 С.
3. Телегина Е.Д. Воспитание творческой личности в современных условиях // Мир психологи. – 1998. - № 3. – С. 181-189.

## ЗМІСТ

## ВИЩА ШКОЛА

<b>О. КОВТУН</b> СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АВІАЦІЙНИХ ОПЕРАТОРІВ .....	3
<b>О. КОМАР</b> МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	14
<b>Г. МАРЧЕНКО</b> ІННОВАЦІЙНО-ОСВІТНІЙ ПРОЕКТ «ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР» .....	24
<b>Л. ПЕТРИЧЕНКО</b> СИСТЕМА ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ, СПРЯМОВАНОЇ НА ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ТВОРЧОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	33
<b>Т. РАДЗІВІЛ</b> ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ НЕДОЛІКІВ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	40
<b>О. БАБАКІНА, С. БЄЛЯЄВ</b> ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ .....	48
<b>Н. НЕДОСЄКОВА</b> ВИМОГИ ДО ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОВЕДЕННЯ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА .....	55
<b>Т. ПОНОМАРЕНКО</b> ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ .....	61
<b>Ю. СИЩЕНКО</b> ТАКСОНОМІЯ МОВЛЕННЄВОТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ У СИСТЕМІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	71

<b>І. ФОЛЬВАРОЧНИЙ</b>	
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ НАУКОВОЇ РОБОТИ У СФЕРІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ .....	81
<b>Л. ПОГОРЕЛОВА</b>	
МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ «ТЕХНОЛОГІЇ ВИРОБНИЦТВА ПРОДУКЦІЇ ГРОМАДСЬКОГО ХАРЧУВАННЯ» .....	87
<b>В. ЛЯШЕНКО</b>	
ЗМІСТОВІ ТА СТРУКТУРНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОЇ ГАЛУЗІ .....	95
<b>О. КАДУБОВСЬКИЙ, О. КАДУБОВСЬКА</b>	
ПРО ФОРМИ ПРОВЕДЕННЯ ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ ВІДПОВІДЕЙ НА СЕМЕСТРОВИХ ЕКЗАМЕНАХ З ДОТРИМАННЯМ ВИМОГ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ.....	102
<b>Я. БЕЛЬМАЗ</b>	
ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РІВНЯ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД.....	108
<b>І. ШПАК</b>	
ІННОВАЦІЇ, ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЯКІСТЬ ОСВІТИ В ПІДГОТОВЦІ ВИКЛАДАЧІВ-ЕКОНОМІСТІВ .....	115
<b>І. ДЕРКАЧ</b>	
ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «ВИРОБНИЧЕ НАВЧАННЯ» .....	122
<b>ЗАГАЛЬНА ШКОЛА</b>	
<b>Н. ЧАЙЧЕНКО</b>	
РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	128
<b>І. УПАТОВА</b>	
НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ЯК СПОСІБ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ .....	134
<b>Є. КОПИЛЕЦЬ</b>	
ПІДХОДИ ДО ТАКСОНОМІЇ МЕТОДІВ ЕКОЛОГІЧНИХ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ .....	139

**Л. ОРЕХОВА, Г. КАЧЕР**  
 ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПУБЛІЦИСТИЧНОГО МОВЛЕННЯ В  
 УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ..... 151

**Л. ТИШАКОВА**  
 ДЕЯКІ АСПЕКТИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ  
 ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... 157

### **ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

**В. БОЙКО**  
 ПІДТРИМКА ВЧИТЕЛІВ-ПОЧАТКІВЦІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ..... 165

**О. БОЧАРОВА**  
 СТАН РОЗВИТКУ ТА ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ  
 У ПОЛЬЩІ..... 171

**О. КУЗНЕЦОВА, С. МАСЛОВА**  
 ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ТА ПРОБЛЕМИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ Й  
 ВИХОВАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ..... 183

**В. ЧЕРВОНЕЦЬКИЙ**  
 ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ЕКРАННИХ ЗАСОБІВ У ЕКОЛОГІЧНІЙ  
 ОСВІТІ В ШКОЛАХ КРАЇН ЄВРОАТЛАНТИЧНОГО РЕГІОНУ ..... 188

**О. АДАМЕНКО**  
 ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ДИДАКТИКИ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ  
 ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ..... 196

**Є. БАРИЛКО**  
 ТЕОРІЯ КОГНІТИВНОГО МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЛОРЕНСА  
 КОЛБЕРГА В СИСТЕМІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У  
 СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ США..... 204

**Ю. ІВЧИК**  
 ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ  
 ДІЯЛЬНОСТІ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ..... 212

**С. ЛИСЕНКО**  
 ЖІНОЧА ОСВІТА ЯК ШЛЯХ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ  
 (XIX – ПОЧАТОК ХХ СТ.)..... 222

**В. ТРУБЦІНА**  
 РОЗВИТОК КИТАЙСЬКОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПЕРІОД  
 ВІДБУДОВИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ЕКОНОМІКИ Й СОЦІАЛІСТИЧНИХ  
 ПЕРЕТВОРЕНЬ (1949-1957 РР.)..... 234

<b>А. ХРУЛЬОВ</b>	
АКТУАЛЬНІСТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ А.І. МАРКЕВИЧА .....	244
<b>Л. ПЕТРЕНКО</b>	
ОСНОВНІ ЕТАПИ ТА НАПРЯМИ ПРОСВІТНИЦЬКО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ І. П. КОТЛЯРЕВСЬКОГО .....	249
<b>С. ТКАЧОВ</b>	
ЗАГАЛЬНЕ Й ВІДМІННЕ У ЗДІЙСНЕННІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ КРАЇНАХ СВІТУ .....	258
<b>Т. ПЛАХТІЄНКО</b> .....	265
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ДОДАТКОВОЇ ОСВІТИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ .....	265

### **ПСИХОЛОГІЯ**

<b>З. ІКУНІНА</b>	
ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	271
<b>А. РУДЕНКО</b>	
ПОЛІТИЧНИЙ ЛІДЕР: РОЛЬ, ІМІДЖ, ВИМІР ПСИХОЛОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ .....	278
<b>Р. СУРОВЦЕВА</b>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ.....	285

### **ПОЧАТКОВА ШКОЛА**

<b>Г. ПОНОМАРЬОВА</b>	
НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ОБДАРОВАНОВОГО УЧНЯ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ.....	295
<b>І. СТЕПАНЕЦЬ</b>	
ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА .....	300

## ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 1999 р.). Свідоцтво 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. Ім'я та прізвище 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].

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** – 15 гривень.

**Публікації та оплата за статті надсилати за адресою:** Людмилі Анатоліївни Черкашиній. Кафедра педагогіки. Слов'янський 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 25 грн. або надсилається (тільки на домашню адресу) поштою накладною платою в розмірі 25 грн.



## ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

**С. Омельченко**

– 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.

**С. Омельченко**

– 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.

**S. Omelchenko**

– 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 TRADITIONS 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 підростаючого 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. Сластенина. – 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.

# ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

## ПОСТАНОВА

10 листопада 1999 р.

№ 3–05/11

м. Київ

Відповідно до постанови президії ВАК України від 13.01.1999 № 1–02/1 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук», враховуючи п. 7 постанови президії ВАК України від 10.02.1999 № 1–02/3 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію», а також на підставі рекомендацій експертних рад президія Вищої атестаційної комісії України

### ПОСТАНОВЛЯЄ:

Затвердити Перелік № 3 наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (додається).

*Додаток до постанови президії ВАК України від 10 листопада 1999 р. № 3–05/11.*

### ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ЗБІРНИКИ НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Гуманізація навчально–виховного процесу (Інститут змісту і методів навчання, Слов'янський державний педагогічний університет, Міністерство освіти і науки України).

# ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

*Науково–методичний збірник*

*( Випуск LI )*

**Відповідальний за випуск:**

**Чуйко С.М.,** доктор фізико–математичних наук, доцент,  
**проректор з наукової роботи СДПУ**

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з дискет, наданих авторами публікацій.  
Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 22.03.2010 р. Ум. др. арк. 19,44.

Видавничий центр СДПУ,  
84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.  
Слов'янський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки.

Тел.: (06262) 3–98–16

E–mail: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru



---

**Підприємець Маторін Б.І.**

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.

---

Формат 60×84 1/16.

Зам. № 172. Тираж 100 прим.

---

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.  
Тел./факс (06262) 3-20-99; тел. (0626) 66-53-56