



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ  
Слов'янський державний педагогічний університет

# ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Випуск LV)

Частина I

Слов'янськ - 2011

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

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

**Збірник наукових праць**

**( *Випуск LV* )**

Частина I

Слов'янськ – 2011

ISSN 2077-1827  
УДК 371.13  
ББК 74.202  
Г. 94

**Гуманізація навчально-виховного процесу** : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – Вип. LV.– Ч. I. – 275 с.

**Редакційна колегія:**

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

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

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

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

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

Збірник наукових праць є фаховим виданням із педагогічних наук

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

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

Видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради  
Слов'янського державного педагогічного університету  
(протокол № 7 від 03.03.2011 р.)

ISSN 2077-1827  
© Кафедра педагогіки СДПУ

---

**ВИЩА ШКОЛА**

***С. Сисоєва***

*- завідувач науково-дослідної лабораторії освітології Київського університету імені Бориса Грінченка, член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор*

***І. Соколова***

*- декан факультету іноземних мов Маріупольського державного університету, завідувач кафедри англійської філології, доктор педагогічних наук, доцент*

**УДК 011. 891 : 378.011**

**МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ТЕЗАУРУСУ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

*Стаття присвячена тезаурусу наукового дослідження. Викладено методологічні засади формування тезаурусу наукового дослідження неперервної професійної освіти в органічній єдності загального, особливого, індивідуального та специфічно-предметного. Схарактеризовано ознаки тезаурусу неперервної професійної освіти; теоретично обґрунтовано концептуальні підходи щодо його формування.*

***Ключові слова:** тезаурус, тезаурус неперервної професійної освіти, формування тезаурусу наукового дослідження.*

***С. Сисоєва***

*- заведующая научно-исследовательской лаборатории образологии Киевского университета имени Бориса Гринченко, член-корреспондент НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор*

***І. Соколова***

*- декан факультета иностранных языков Мариупольского государственного университета, заведующая кафедры английской филологии, доктор педагогических наук, доцент*

**МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕЗАУРУСА НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Статья посвящена тезаурусу научного исследования. Изложены методологические принципы формирования тезауруса научного исследования непрерывного профессионального образования в органическом единстве общего, особенного, индивидуального и специфически предметного. Охарактеризованы признаки тезауруса непрерывного профессионального образования; теоретически обоснованы концептуальные подходы к его формированию.*

*Ключевые слова: тезаурус, тезаурус непрерывного профессионального образования, формирование тезауруса научного исследования.*

**S. Sisoeva**

*- manager of research laboratory of education-study of the Kiev university of the name of Boris Grinchenko, corresponding member NAPN Ukraine, doctor of pedagogical sciences, professor*

**I. Sokolova**

*- dean of faculty of foreign languages of the Mariupol state university, manager of department of English philology, doctor of pedagogical sciences, associate professor*

#### **THE METHODS OF FORMING THE SCIENTIFIC RESEARCH THESAURUS OF LIFE-LONG LEARNING.**

*The article is devoted to the scientific research thesaurus. The methodological principles of forming the scientific research thesaurus of life-long learning in the whole of the general, the special, the individual and the specifically objective are represented. The features of the thesaurus of life-long learning are characterized; conceptual approaches to its forming are theoretically proved.*

*Key words: thesaurus, thesaurus of life-long learning, forming the scientific research thesaurus.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Розвиток понятійно-категоріального апарату педагогіки наприкінці ХХ – початку ХХІ століття відображає особливості неперервної професійної освіти доби глобалізації та технологізації. У сучасних умовах у педагогічній науці номінують нові поняття, які не можуть бути позначені за допомогою традиційних термінологічних засобів. Наповнюються новим змістом поняття, історичне значення яких не завжди співпадає із сучасним тлумаченням. Відживають терміни, незатребувані освітньою практикою, що створює

педагогу певні ускладнення в науково-дослідній роботі. Викладене вище актуалізує дослідження як усталених терміносистем, так і тих, що мають пролонгований характер формування в мові науки відповідно до запитів сучасного наукового знання. Виходячи з цього *предметом* нашого дослідження є тезаурус неперервної професійної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Українські учені і практики зробили значний внесок у розвиток світової і національної педагогічної термінології. В Українському педагогічному словнику С. Гончаренко (1997) розглянуто широке коло понять й термінів, проаналізовано педагогічні теорії й концепції, виділено і потлумачено категорії, які стосуються навчально-виховного процесу. У 2001 році було видано педагогічний словник за редакцією М. Ярмаченка. Словник навчально-педагогічних понять і термінів, підготовлений фахівцями національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (2001), репрезентує поняття до таких розділів навчальної програми, як загальні основи педагогіки; дидактика; теорія виховання; школознавство. Зазначимо також інші наукові праці: Педагогічний словник для молодих батьків (АПН України. Ін-т пробл. виховання, 2002); Соціолого-педагогічний словник (уклад.: С.У. Гончаренко, В.В. Радул, 2004); Короткий енциклопедичний словник зарубіжних педагогічних термінів (1995); Термінологічний словник В. Сидоренко «Основи педагогічної творчості і майстерності» (2005) [ 3, с. 9-10].

Наукове видання Академії педагогічних наук України – Енциклопедія освіти (2008) – це перша у вітчизняній літературі довідниково-аналітична праця, у якій висвітлено: проблеми теорії, історії та практики української освіти, походження понятійно-термінологічних основ педагогічної і психологічної наук; сучасні освітні парадигми та концепції; системи навчання і виховання у різних типах навчальних закладів, розвиток зарубіжних освітніх систем; персоніфіковану інформацію про педагогів та громадських діячів, що сприяли розвитку освіти в Україні; інформацію про суміжні галузі науки, які мають вагоме значення для розвитку сучасної освіти. Книжка містить понад 1000 наукових понять і термінів. Головний редактор, президент НАПН України Василь Кремень у зверненні до читачів зазначає, що колектив прагнув створити науково-аналітичне видання, у

якому буде «на належному рівні науковості, повноти й доступності відображено багатовимірність сучасних знань про освіту» [2, с. 3].

**Формулювання цілей статті.** Сьогодні маємо констатувати брак комплексних досліджень з формування та розвитку тезаурусу педагогіки. Увага вчених традиційно фокусувалася на логічному і змістовному уточненні педагогічних понять, тоді як проблема формування наукового тезаурусу різних галузей науки, утворення і розвитку понять як концентрованого виразу історично досягнутого педагогічного знання в педагогіці не вирішувалася на концептуальному рівні. Відтак, педагогічна термінологія не набула очікуваного розвитку і в педагогічній практиці. Це повною мірою відноситься до дослідження сучасної понятійно-термінологічної системи неперервної професійної освіти як наукового феномену і цілісного багатовимірного явища в сучасному глобалізаційному просторі. Вищезазначені аргументи сприяли визначенню *мети нашого дослідження*: обґрунтувати теоретико-методологічні основи формування тезаурусу наукового дослідження неперервної професійної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Класичне уявлення про тезаурус (від грецького  $\theta\eta\sigma\alpha\upsilon\rho\acute{o}\varsigma$  – скарб, скарбниця) спирається на ототожнення його із словником, з необмеженою вибіркою слів, які зустрілися його укладачу в доступних джерелах (енциклопедії, наукові праці, архівні записи, літературні твори тощо). У логіко-лінгвістичному аспекті тезаурус – це повний (або максимально повний) список слів певної мови з тлумаченням чи без нього. У цій групі потрактування тезаурус розглядається також як тип побудови одномовного словника. У вузькому сенсі «тезаурусом» називають безліч елементів (слів, словосполучень і т.п.) певної мови із заданими смисловими відносинами». Наприклад, тезаурус тлумачного тематичного словника з педагогіки відображає систему логіко-семантичних і аналого-асоціативних зв'язків між лексичними одиницями, що їх зафіксовано в інформаційних статтях. При цьому тезаурус виконує роль продукту, покликаного сформувати в людині (дослідника, студента або учня) систематичне уявлення про понятійний апарат предметної галузі науки. Тезаурус тлумачать також як структуроване уявлення і загальний образ тієї частини світової культури, яку може освоїти суб'єкт в процесі життєдіяльності і реалізації професійних функцій [3, с.29-30].

У результаті наукових розвідок ми дійшли висновку, що тезаурус доцільно розглядати в широкому та вузькому контекстах, акцентуючи на морфологічному, функціонально-змістовному та праксеологічному аспектах цього феномену у їх взаємозв'язку. Розглянемо це детальніше.

*Функціонально-змістовний аспект* тезауруса неперервної професійної освіти ми розглядаємо у контексті врахування його основних ознак.

По-перше, тезаурус є складною системою визначених понять, системних знань людини про навколишній світ або окремі його області. Можна говорити про тезаурус конкретної людини, про тезаурус групи, взагалі про тезаурус деякої складної інтелектуальної системи, яка вступає в процес комунікації. Тезаурус при цьому розглядається як сукупність репрезентаторів – способів уявлення про дійсність, в якій функціонує дана інтелектуальна система. Інформаційні процеси в інтелектуальній системі (обмін знаннями) можна уявити єдністю матеріальної і абстрактно-ідеальної форм (так звана «опредмечена свідомість», наприклад у вигляді текстів). Матеріальна форма зафіксована у предметно-знакових системах як носіях тієї чи іншої інформації про суб'єкт пізнання, оцінки і перетворення. У цілому сукупність відношень і зв'язків у тезаурусно-знакових системах є розгалуженою, що ускладнює процес їх вивчення. Тут виявляються відношення репрезентації, інтерпретації, обґрунтування, конструктивно-генетичні відношення тощо. Створюючи тезаурусно-наукову модель, її автор знаковою формою виражає «світ ідей», в якому він живе, і світ «речей», в якому він діє. При цьому автор користується «виразними засобами» – композиційними, синтаксичними, семантичними тощо. При трансляції і розширеному відтворенні знань людина має справу з трьома видами реальності: об'єктивною реальністю (природне середовище, техносфера, соціум); «фізичною реальністю», створеною наукою (парадигми, теорії, які утворюють так звану картину світу); «дидактичною реальністю» – різними дидактичними моделями (пояснювальними і технологічними схемами), які постають перед учнем засобом його навчально-пізнавальної діяльності [2].

По-друге, тезаурус характеризується наявністю зв'язків між лексичними одиницями дескрипторної (інформаційно-пошукової) мови, між поняттями однієї або різних галузей знань.

По-третє, тезаурус є компонентом інформаційно-педагогічного середовища або програмного забезпечення взагалі, виконуючи для людини



функцію інформаційно-пошукової мови пізнання світу. Тому понятійний тезаурус (як сукупність понять, що зберігається в пам'яті людини, а також оцінок, норм і схем дій) створює інформаційний потенціал, так званий запас сформованих інформаційних цінностей людини про світ, професійну діяльність, неперервну професійну освіту тощо.

По-четверте, тезаурус є також компонентом презентації особистості, що досліджує проблеми неперервної професійної освіти. Фактично тезаурус людини – це тієї чи іншою мірою вербалізована сукупність її уявлень, вражень про світ, яка включає пізнавальні та оцінно-діяльнісні установки. За таких умов разом з понятійним людина володіє і наочно-образним, емоційним, вольовим й іншими тезаурусами. У соціології та теорії комунікацій аналізують властивості тезаурусів індивідуумів і колективів, які забезпечують можливість порозуміння на базі загальних тезаурусів. У таких ситуаціях у тезаурус доводиться включати складні висловлювання та їхні семантичні зв'язки, що сприяють накопиченню і зберіганню інформаційних блоків, які збагачують складну систему наукових знань.

Ми виходимо з того, що у *праксеологічному аспекті* тезаурус варто інтерпретувати як опис системи знань про дійсність, що притаманна індивідуальному носію інформації або групі носіїв. Виходячи з цього, є підстави розглядати тезаурус як інтегрований потенціал продуктивної діяльності дослідника або групи дослідників. По суті йдеться про наукову спільноту (наукову школу) або дослідницький колектив, який переймається спільними проблемами дослідження. Враховуючи продуктивний характер їх діяльності маємо підстави розрізнати базовий (вихідний) та оперативно-процесуальний тезаурус дослідження спільних наукових проблем. Вихідний тезаурус визначає можливості сприймаючого суб'єкту при отриманні ним семантичної інформації. Тому представник наукової школи як певної спільноти може виконувати функції приймача додаткової або нової інформації від суб'єкта або суб'єктів. При цьому змінюється базовий тезаурус суб'єкта, набуваючи кількісних і якісних ознак. Новий (удосконалений) тезаурус дослідника фактично зберігає не тільки інформацію про дійсність (стан дослідження проблеми), але й метаінформацію – про методологію наукового дослідження, яка стає підґрунтям подальшого вирішення проблеми, проведення експериментально-дослідної роботи. За таких умов можна говорити про безперервність процесу

розширення наукового тезаурусу дослідження як формування бази знань дослідника у площині реалізації ним завдань наукового дослідження.

Слушно зауважити, що впорядкування наукової термінології не передбачає уніфікації різних підходів, концептуалізацій і теорій навіть у форматі одного напрямку досліджень. Термінологія впорядковується лише в рамках тезаурусу колективу однодумців або окремого дослідника як процес включення нового матеріалу крізь призму вже існуючої, сформованої, засвоєної раніше системи педагогічних цінностей і очікувань. Йдеться, перш за все, про усунення полісемії, синонімії і омонімії термінів, а в рамках тезаурусу – логічних і мовних помилок і суперечностей при визначенні понять. Всякі інші спроби упорядкувати терміносистему і тезаурус, наприклад, шляхом диференціації на «правильні» та «неправильні» потлумачення понять ми вважаємо некоректними.

У нашому дослідженні ми виходимо з того, тезаурус дослідження проблем неперервної професійної освіти характеризується системною цілісністю і процесуальною неперервністю в органічній єдності загального, особливого, індивідуального (С. Сисоєва) та специфічно-предметного (І. Соколова) [3 с. 32].

Як *загальне* – тезаурус розглядається як єдина картина світу, що відображена в поняттях та зв'язках між ними. Це так званій категоріальний рівень презентації тезаурусу. У суспільстві співіснують декілька тезаурусних конструкцій з різним ступенем актуальності, тобто ступенем поширеності, нормативності, формалізації. Актуальність, актуалізація і втрата актуальності тих або інших тезаурусних конструкцій детерміновані об'єктивними соціальними процесами і суб'єктивним визначенням ситуації на різних рівнях соціальної організації.

Тезаурус, як динамічна система і одночасно самоорганізована модель світу (яку ми постійно створюємо і коректуємо), сприяє трансформації знань людини, набуттю або удосконаленню нею власного досвіду особистісної і професійної поведінки у процесі постійної взаємодії зі світом, що його оточує. Саме тому є сенс говорити про формування моделі суб'єктного тезаурусу людини як відкритої природної системи, в якій містяться багатство знань і досвіду суб'єкта. Впродовж всього життя людина, накопичуючи знання, конструює і перебудовує власний тезаурус, поміщаючи в нього різноманітні, часто суперечливі уявлення, моделі поведінки, способи дій

тощо. Людська поведінка, яким би дивним або суперечливим вона не здавалася, набуває сенсу, якщо розглядати її під кутом зору вибору тих моделей і способів, що зберігаються в тезаурусі конкретної людини за результатами його конструювання або постійного вдосконалення. Водночас слід зазначити таке: в процесі життєдіяльності і реалізації професійних завдань ми потрапляємо в безліч ситуацій, коли нам бракує необхідних знань і досвіду, як професійного, так і життєвого. Ми помилково приймаємо суб'єктивну реальність за об'єктивну реальність, що обмежує наші дії і знижує гнучкість реакцій. Нами помилково уявляється неспроможність зробити правильний вибір і вирішити конкретну проблему або розв'язати задачу. В дійсності ми спостерігаємо не брак вибору моделей поведінки в світі, а лише брак нашої моделі світу, що привласнена у тезаурусі людини. За таких умов заакцентуємо на особливій ролі рефлексії як механізму управління процесом світосприйняття, що спрямована на постійне вдосконалення системи для особистісного зростання і самовдосконалення. В цьому ми бачимо також і соціальне призначення тезаурусу.

У процесі соціального, професійного та психологічного розвитку індивіда, в результаті розширення його свідомості, постійних змін сприйняття дійсності відбувається диференціація понять і їх інтеграція в системи, що вже склалися або продовжують складатися. При цьому між поняттями встановлюються зв'язки і відносини, які з погляду людей, що володіють даним фрагментом мови, розглядаються як самоочевидні зв'язки між словами. Ці зв'язки фіксуються в свідомості людини, формуючи таким чином його суб'єктивний тезаурус. Виявити систему понять з експліцитно вираженими зв'язками між ними, тобто визначити ці очевидні зв'язки між словами – означає об'єктивувати суб'єктивний тезаурус.

Ми виходимо з того, що мова людини – це процес об'єктивування суб'єктивного тезаурусу у дії. Кожен науковий текст містить впорядкований певним чином набір елементів тезаурусу. Причому на поверхні залишаються самі слова, а зв'язки, що сформувалися в тезаурусі (системі знань) носія, – глибинний рівень або «програмний рівень», часто прихований від інших суб'єктів. Як показує аналіз різних тезаурусів, у них (при всьому її різноманітті) є відносини, що чітко повторюються. Так, дескрипторна стаття в термінологічному або тлумачному словнику завжди містить описи відносин, які власне і відображають ієрархію понять, асоціативних зв'язків і

характеризуються різними ступенями диференціації: «вище – нижче» або «загальне – особливе – одиничне – специфічне». Зауважимо, що ці зв'язки і відносини не завжди можуть бути чітко структуровані і усвідомлені самим носієм тезауруса. Остання теза потребує нашого пояснення.

При формулюванні теоретичних положень, висновків досліднику здається, що він добре розуміє значення уживаних ним понять дослідження. У процесі апробації і оприлюднення результатів дослідження, аргументуючи власні положення та презентуючи результати експериментальної роботи, учений потрапляє в ситуації, коли питання опонентів можуть поставити його в безвихідь, примусивши признати нелогічність аргументації щодо гіпотези дослідження або взагалі суперечливість висунутих висновків, у тому числі і формулювання дефініцій поняття. За таких умов науковий тезаурус дослідження потребує уточнення або конкретизації асоціативних зв'язків між поняттями, враховуючи полісемантичний характер їхніх зв'язків і розгалужений характер відносин між ними.

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що рівень *особливого* відображає тезаурус знань, що входять в предметні площини дослідження проблем неперервної професійної освіти. По суті йдеться про синтаксично-детермінований відкритий інформаційний базис певної галузі науки, семантично структурований відповідно до специфічних для неї відносин, що є усталеними в науці або склалися на початок дослідження проблеми. Ми виходимо з того, що тезаурус неперервної професійної освіти зумовлюється конкретними історичними умовами розвитку суспільства, враховує сучасні тенденції, вітчизняний і зарубіжний досвід освіти (середньої, додипломної, післядипломної), професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі, зокрема специфіку їх організації та управління якістю, зумовлену освітньо-кваліфікаційними рівнями професійної підготовки (бакалавр-спеціаліст-магістр), державними, галузевими та стандартами вищої освіти вищого навчального закладу, програмами післядипломної підготовки, формами формальної неформальної, інформальної освіти. Саме тому є сенс говорити про конкретно-науковий рівень формування тезауруса неперервної професійної освіти.

Під тезаурусом неперервної професійної освіти ми розуміємо систему понять, що призначені людині для їх засвоєння й актуалізації з метою успішної орієнтації у предметній площині наукових знань. У формалізованому мовному вигляді це відображається у системі термінів або терміносистемі дослідження проблем неперервної професійної освіти.

У ході наукового аналізу ми визначили і охарактеризували особливості та ознаки тезауруса неперервної професійної освіти як складної, упорядкованої системи понять, що характеризується ієрархічністю, творчим і орієнтуючим характером, високою ступеню абстракції понять.

*Тезаурус неперервної професійної освіти – це:*

*складна система.* Процес формування та розгортання тезауруса можна охарактеризувати як логічну послідовність дій дослідника. При цьому актуалізація наукового тезауруса відбувається не лінійно, а у вигляді гіпертексту наукового дослідження, що сприяє аналізу, синтезу, узагальненню тощо різнопланової інформації, і як наслідок – появі нового системного знання.

*Упорядкована система.* Окремі поняття наукового дослідження неперервної професійної освіти характеризуються наявністю асоціативних зв'язків, стійкість вияву яких відповідає сформованому у дослідника індивідуального досвіду проведення наукового дослідження. Ці поняття можуть відрізнятися за ступенем їх активного використання та узагальнення. Зазвичай, найвищої активності набувають поняття, що перебувають в полі свідомої уваги дослідника або групи науковців. Тезаурус суб'єкта структурно представлено окремими конструкціями (підтезаурусами), які підпорядковуються правилам структурування. Ці конструкції можуть перебувати у відносинах конфлікту або додатковості у рамках суб'єктивної (індивідуальної або колективної) свідомості (С. Єсін).

*Ієрархічність* наукового тезауруса означає, що сприйняття понять відбувається крізь призму різних підходів, зокрема аксіологічного (ціннісного), акмеологічного, синергетичного тощо. Виділені дослідником пріоритети наукового пошуку набувають ознак упорядкованої певним чином підсистеми, яким ми вважаємо «ядро» тезауруса неперервної професійної освіти.

---

*Висока ступінь абстракції понять, їх омонімічність, неоднозначність тлумачення, наявність синонімічного ряду зумовлені предметом, яким є неперервна професійна освіта як унікальне педагогічне явище, система і складний поліфункціональний процес.*

*Творчий характер тезауруса означає високий рівень самостійності пошуку, продуктивність здобутих науковцем результатів, відрізняється також творчою наснагою дослідника. Орієнтуючий характер тезауруса дозволяє розширити формат дослідження неперервної професійної освіти, окреслити значне коло предметів дослідження не тільки у ретроспективі, але й у перспективі, визначити сукупність завдань за логікою дослідження предмета та конкретизувати методику дослідно-експериментальної роботи.*

Тезаурусу неперервної професійної освіти притаманні такі ознаки, як неповнота, єдність, змінність, дієвість. Розглянемо це детальніше.

*Неповнота тезауруса порівняно із реальним стеном розвитку педагогічної науки і практики, його фрагментарність впливають на відносну непослідовність дій дослідника у визначенні базових понять дослідження. Це спричинено його професійним і науковим досвідом, ступенем розробленості проблеми в науці, іншими факторами. Єдність тезауруса, незважаючи на фрагментарність його складових компонентів, визначається взаємозумовленим комплексом зв'язків і відносин, що зумовлено об'єктом і предметом дослідження, заакцентовано у науковій новизні та теоретичній значимості роботи.*

*Змінність тезаурусів, наявність варіативних рівнів їх засвоєння за умови визначення «ядра», що дозволяє говорити про генезис понять та генезис тезаурусу неперервної професійної освіти. Дієвість тезауруса, який впливає на розвиток педагогічної науки і практики неперервної професійної освіти у різних соціально-економічних формаціях і періодах розвитку суспільства. Це знаходить відображення в тезаурусі модулів навчальних дисциплін, які формують освітньо-професійну програму підготовки фахівців.*

У результаті дослідження ми дійшли висновку, що тезаурус наукового дослідження на рівні *специфічного* предметного є універсальною моделлю терміносистеми предметного поля неперервної професійної освіти. За таких умов її тезаурус описує наочне поле конкретного наукового напрямку як сукупність понять, що характеризують властивості об'єкту дослідження. В процесі тезаурусного моделювання

такого знання доцільним є аналіз типології відносин між поняттями, що виконують різні тезаурусні функції. Найчастіше використовуються відносини типів «рід – вид», «частина – ціле», «причина – наслідок», «процес – продукт», «процес – метод», «об'єкт – характеристика» тощо.

Створення тезаурусу неперервної професійної освіти забезпечує оптимальний характер вирішення проблем, які виникають на основних етапах інноваційно-інтелектуального процесу наукового пошуку. Концептуально такий підхід може бути представлений у таких вихідних положеннях:

1. Тезаурус неперервної професійної освіти – це індивідуальна конфігурація інформації (знань), яка складається під впливом макро- і мікросоціальних чинників і зорієнтовує дослідника на науковий пошук у різних ситуаціях і на різних рівнях його соціалізації. Тезаурус наукового дослідження є по суті персоніфікованою картиною сприймання дослідником предмета дослідження, яке потім буде віддзеркалене у наукових поняттях і термінах.

2. Адаптація і інтеріоризація як етапи формування тезаурусу неперервної професійної освіти відрізняються певною послідовністю дій за програмою дослідження, що одночасно охоплює три основних рівні: організаційно-професійної діяльності, емпіричних та теоретичних пізнавальних процедур, творчих алгоритмів. Зазначимо, що кожен із етапів наукового дослідження потребує квазінезалежної системи понять, оцінок, моделей, цінностей. Тому тезаурусна методологічна схема продуктивної діяльності науковця як підгрунтя системної інноваційної діяльності потребує глибокого усвідомлення ним міждисциплінарних принципів щодо її організації.

3. Передача соціального досвіду дослідження проблем неперервної професійної освіти у межах наукової школи як спільноти науковців, що ними переймаються, а також формування нового соціального досвіду відбуваються в рамках тезаурусних конфігурацій під впливом структурно-функціональних, ситуативних і мікросоціальних чинників, до яких ми відносимо життєві та професійні концепції науковця.

4. Тезауруси суб'єктів соціалізованого процесу здатні змінювати як хід (спрямованість, фази, швидкість) цього процесу, так і його результативність. Результативність соціалізації оцінюється відповідно до

---

тезаурусної структури, характерної для даного наукового співтовариства. Зауважимо, що сегментом, на якій визначається значення конкретного терміну, або проводиться експлікація поняття є мова наукового напрямку або проблемного поля знання, а не мова педагогічної науки в цілому. Всяка спроба уніфікації мови в рамках цілої науки або наукової дисципліни є нічим іншим як свавіллям, що здійснюється представниками однієї наукової школи в збиток оригінальним концептуалізованим підходам іншої наукової школи.

Розглянемо також тезаурус неперервної професійної освіти у форматі визначення її *індивідуальних ознак*. Ми виходимо з того, що на індивідуальному рівні можливе співіснування декількох тезаурусів і вибудовування тезауруса з мобільною ієрархією елементів. Індивідуальний тезаурус наукового дослідження складають сукупність набутих знань про предмет дослідження, досвід експериментальної роботи, вмінь оформляти та презентувати його результати. Ми називаємо цей рівень особистісним, в якому індивідуальні тезауруси в рамках соціалізованого процесу будуються з елементів тезаурусних конструкцій.

Суб'єктний тезаурус є, по суті, сукупністю системних знань одного окремого індивіда або групи суб'єктів, відображений певним чином в його або їх свідомості, може в тій чи іншій мірі об'єктивуватися. Так, будь-який науковий текст ученого (яким може бути стаття, доповідь, реферат, автореферат, рукопис дисертації, монографії тощо) – це його спроба об'єктивувати певну частину свого суб'єктного тезауруса. За допомогою таких текстів дослідник презентує свій науковий доробок, а представники різних шкіл розуміють один одного, приймають або заперечують наукові концепції, теорії, підходи. Кожен новий авторський текст містить нові ідеї або думки, які розкриваються найчастіше не за рахунок використання нових термінів і понять, а завдяки усталеним в науці поняттям або таким, структура і значення яких уточнюється, розвивається шляхом розкриття або уточнення в них нових зв'язків або іншої системи відносин. За таких умов загальновідомі поняття дослідження неперервної професійної освіти, що їх використано дослідником, набувають ще однієї валентності, ще одного зв'язку. Але варто зазначити, що в процесі наукового пошуку вчений не тільки адекватно оцінює та узагальнює здобутий досвід вирішення проблем неперервної професійної освіти. Він враховує також і



негативний досвід, який також впливає на вірогідність здобутих результатів. Узагальнені результати власного дослідження мають теоретичне та практичне значення для інших досліджень. Але не всі. Щоб визначити ступінь їх наукової новизни та теоретичного значення, необхідна рефлексія результатів наукового дослідження.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Тезаурус неперервної професійної освіти характеризується системною цілісністю і процесуальною неперервністю в органічній єдності загального, особливого, специфічно-предметного та індивідуального. Морфологічний, функціонально-змістовний та праксеологічний аспекти цього феномена мають вектор спрямованості на розуміння його як складної, упорядкованої системи понять, засобом, формою і результатом пізнання дослідником проблем дослідження неперервної професійної освіти. Наукові поняття відображають істотні й необхідні ознаки, а слова і знаки (формули), що їх виражають, є науковими термінами. Неповнота, єдність, висока ступінь абстракції понять, ієрархічність, творчий, орієнтуючий характер, змінність, дієвість тезауруса неперервної професійної освіти впливають на розвиток педагогічної науки і практики у різних соціально-економічних формаціях і національних освітніх системах. Порівняльно-типологічні особливості понять неперервної професійної освіти у різних країнах стануть предметом наших подальших розвідок.

### *Література*

1. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України ; голов. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: моногр. / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін. / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – С. 226 – 228.
3. Сисоєва С.О., Соколова І.В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / С.О. Сисоєва, І.В. Соколова / НАПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН. Маріупольський держ. гуманітарний ун-т – Київ; Видавничий Дім «ЕКМО», 2010. – 362 с.

---

*Л. Кожедуб*

*- кандидат педагогічних наук, асистент кафедри теорії і практики  
перекладу з німецької мови Інституту філології КНУ  
імені Тараса Шевченка*

**УДК 378.147**

**КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ  
ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ЧИТАННІ НА СТАРШОМУ  
ЕТАПІ НАВЧАННЯ У МОВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ  
ЗАКЛАДАХ**

*У статті висвітлено питання оцінювання вмінь читання на старшому етапі навчання у мовних вищих навчальних закладах. Досліджено специфіку навчання читання оригінальних художніх текстів студентів старших курсів. Розглянуто компоненти змісту навчання іншомовного читання. Визначено рівні сформованості вмінь читання іншомовних художніх текстів. Обґрунтовано можливості оцінювання рівня сформованості відповідних умінь. Встановлено, що оцінювання рівня сформованості вмінь читання має здійснюватися з урахуванням трьох груп критеріїв. Розроблено критерії оцінювання рівня сформованості іншомовної компетенції в читанні у майбутніх філологів.*

**Ключові слова:** критерії, оцінювання, читання, вміння, навчання.

*Л. Кожедуб*

*- кандидат педагогических наук, ассистент кафедры теории и практики  
перевода с немецкого языка Института филологии КНУ  
имени Тараса Шевченко*

**КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ  
ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЧТЕНИИ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ  
ОБУЧЕНИЯ В ЯЗЫКОВЫХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

*В статье освещены вопросы оценивания умений чтения на старшем этапе обучения в языковых высших учебных заведениях. Исследована специфика обучения иноязычному чтению студентов старших курсов. Обоснованы возможности оценивания уровня формирования умений в чтении. Разработаны критерии оценивания соответствующих умений.*

**Ключевые слова:** критерии, оценивание, чтение, умения, обучение.

---

*L. Kozhedub*

*- Candidate of pedagogical science, Assistant of theory and Practice  
of German Translation department by Institute of Philology  
of Taras Shevchenko National University of Kiev*

## **CRITERIA FOR ESTIMATING THE LEVEL OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN READING IN SR STAGE LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

*The issues of estimating reading skills at the senior phase of language learning in higher education institutions. Studied the specific teaching foreign language reading of senior students. A possibility of estimating the level of formation of skills in reading. Developed criteria for assessing the relevant skills.*

**Key words:** *criteria, evaluation, reading, skills, training.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** В умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу в Україні підлягають переосмисленню моніторинг і оцінювання результативності навчання, які належать до найважливіших аспектів піднесення якості освіти до європейського і світового рівнів. Підвищення якості професійної підготовки майбутніх філологів у контексті європейських вимог передбачає здійснення адекватного контролю за рівнем сформованості професійних знань і умінь [3, с. 183]. Оцінювання рівня сформованості іншомовної компетенції в читанні є обов'язковою складовою процесу підготовки у мовних вищих навчальних закладах (МВНЗ), що вимагає визначення критеріїв оцінювання набутих вмінь.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання контролю і оцінювання вмінь читання досліджували такі науковці як Бессерт О. Б., Вдовіна Т. О., Климентенко А. Д., Комишева А. В., Меркулова І. І., Мильман Р. Г., Миролубов А. А., Нифака Т. П., Петрашук О. П. та інші. У своїх роботах дослідники вивчали різні види, форми та засоби контролю вмінь читання у відповідності з об'єктами контролю. Проте традиційні форми контролю вмінь читання (відповіді на запитання, переказ, постановка запитань до прочитаного тексту, тестування тощо), до яких звертається більшість дослідників [4, 5, 6], виявляються на старшому етапі

навчання недостатньо надійними, оскільки першочергове значення має розуміння естетичного та соціокультурного потенціалів ХТ [1, с. 56-71].

**Мета статті** – визначити рівні сформованості вмінь читання та розробити критерії оцінювання рівня сформованості іншомовної компетенції в читанні на старшому ступені МВНЗ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Специфікою навчання читання оригінальних художніх текстів (ХТ) на старшому ступені МВНЗ є формування вмінь розкривати предметно-логічну, соціокультурну, естетичну, образну, емоційну, інформаційну, оцінну інформацію ХТ, яка може бути виражена як експліцитно, так і імпліцитно. На старшому рівні відбувається формування зрілого читача, який здатен розуміти предметно-логічний, образний, ідейний зміст ХТ та його композиційну структуру. А отже, зміст навчання читання охоплює точність розуміння, повноту і глибину розуміння ХТ, що корелює з розумінням змісту, розумінням смислу, головної ідеї ХТ та задуму автора і забезпечується розвитком загальнотекстових, специфічних і спеціальних умінь. Загальнотекстові вміння пов'язані з розумінням предметного змісту та смислу тексту (вміння розуміти мовний матеріал, зміст, смисл тексту). Специфічні вміння забезпечують розкриття естетичного та соціокультурного потенціалів ХТ (уміння оперувати літературознавчими, лінгвостилістичними, естетичними та соціокультурними знаннями). Спеціальні вміння пов'язані з розумінням драматичних творів (уміння розуміти структуру ХТ, характери персонажів на основі їхнього мовлення, авторську позицію, підтекст), що відповідає вимогам чинної Програми [7, с. 130] щодо старшого етапу навчання.

Оцінювання рівня сформованості іншомовної компетенції в читанні на старшому ступені МВНЗ має здійснюватися з урахуванням трьох груп критеріїв, визначених з опорою на зміст навчання читання (див. табл. 1).

Повнота і глибина розуміння передбачає розуміння предметно-логічного, образного, ідейного змісту ХТ та його композиційної структури. *Оцінюванню* підлягають *рівень сформованості загальнотекстових умінь*, які зумовлюють повноту розуміння ХТ: 1) уміння виділяти в тексті його окремі елементи: основну думку, смислові віхи, ключові слова, найбільш суттєві факти; факти/деталі, які ілюструють основну думку тощо; 2) уміння узагальнювати, синтезувати окремі факти; виділяти головне і другорядне; поєднувати факти в смислові єдності; прогнозувати на

смісловому рівні; 3) уміння співвідносити окремі частини тексту у відповідності до однієї теми; групувати факти/події в логічній, хронологічній або іншій послідовності; групувати факти за окремою ознакою; визначати зв'язок між фактами, подіями, явищами [2, с. 61].

Таблиця 1

**Критерії оцінювання рівня сформованості у студентів  
іншомовної компетенції в читанні**

<b>Критерії оцінювання</b>											
Рівень сформованості загальнотекстових вмінь			Рівень сформованості специфічних вмінь читання				Рівень сформованості спеціальних вмінь читання				
Розуміння мовного матеріалу	Розуміння змісту	Розуміння смислу	Вміння оперувати: літературознавчими знаннями	лінгвістичними знаннями	естетичними знаннями	соціокультурні знання	Вміння розуміти: структуру ХТ	характери персонажів на основі їх мовлення	авторську позицію	зміст драми, виражений у підтексті	
<b>Рівні навчальних досягнень</b>											
Низький			Достатній				Середній		Високий		
<b>Бали</b>											
5	5	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

Для оцінки рівня сформованості загальнотекстових вмінь студентам пропонуються тестові завдання з вибором однієї правильної відповіді, спрямовані на розуміння інформації на мовному рівні та на рівні змісту, в яких оцінюється правильність відповіді, з визначенням максимальної кількості балів відповідно до кількості та складності запитань.

*Оцінювання рівня сформованості специфічних умінь* передбачає перевірку глибини розуміння ХТ: 1) уміння вивести судження, зробити висновок на основі фактів; встановити ідею/задум автора; передбачати можливий розвиток подій; 2) уміння оцінити викладені факти/зміст в цілому; 3) уміння розуміти підтекст та інтерпретувати ХТ [2, с. 62]. Оцінка рівня сформованості вмінь студентів оперувати літературознавчими, лінгвостилістичними, естетичними та соціокультурними знаннями пов'язані з параметрами, які характеризують як план смислу, так і план вираження. В плані смислу враховуються всі елементи оціночного тексту студентів, а саме: їхнє особистісне ставлення до прочитаного, асоціації, які виникають в процесі читання тощо. У плані вираження враховуються повнота відповіді, наявність експресивних конструкцій, вміння прокоментувати свою думку, пов'язати прочитане з власним культурним, літературним та життєвим досвідом, вдале використання мовних засобів.

*Оцінювання рівня сформованості спеціальних умінь* читання дозволяє перевірити повноту й глибину розуміння драматичних творів: 1) уміння порівняння й аналізу, що дає можливість аналізувати мовлення персонажів і таким чином визначати їхній внутрішній світ, соціальний стан, життєву позицію тощо; 2) уміння розуміти авторську позицію, яка відображена в специфічних лінгвостилістичних засобах драми (авторські ремарки, мова і пісні дійових осіб тощо); 3) уміння синтезувати, групувати і узагальнювати окремі факти, що зумовлено структурою драматичного твору; 4) уміння аналітичного сприйняття, що дає можливість розуміти підтекст та прогнозувати на рівні розуміння предметного і смислового змісту ХТ. Студентам пропонується дати письмові відповіді на тестові запитання відкритого типу. *Критеріями оцінювання* є: розуміння структури ХТ, розуміння характерів персонажів на основі їхнього мовлення, розуміння змісту драми, вираженого у підтексті. Відповіді на тестові запитання передбачають творчість читача стосовно ХТ, тому критерієм оцінювання має бути успішне виконання, а також має враховуватись вміння студентів прокоментувати свою думку.

Щоб визначити оцінку за 1 модуль „Домашнє читання“ за результатами навчання, перераховують результат, отриманий студентом за 100-бальною шкалою, у рейтингові бали: «5» – 17-20 балів, «4» – 13-16 балів; «3» – 9-12 балів, «2» – 5-8 балів, «1» – 1-4 бали.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Оцінювання рівня сформованості іншомовної компетенції в читанні на старшому ступені МВНЗ має здійснюватися з урахуванням трьох груп критеріїв, визначених з опорою на зміст навчання читання. Зміст навчання забезпечує формування зрілого читача та передбачає розвиток загальнотекстових, специфічних і спеціальних вмінь читання, оцінювання рівня розвитку яких дає можливість визначити результативність навчання іншомовного читання і оцінити якість підготовки фахівців в умовах кредитно-модульної системи. Перспективою подальших досліджень є пошук найбільш раціональних шляхів тестового контролю та практична розробка тестів для контролю вмінь читання ХТ на старшому етапі навчання студентів у МВНЗ.

### *Література*

1. Арнольд И. В. Текст как объект комплексного анализа в вузе / Владимир Игоревич Арнольд. – Л. : ЛГПИ, 1984. – 160 с.
2. Вдовіна Т. О. Зміст і структура методичних рекомендацій та завдань для читання художніх текстів (англійська мова, вища мовна школа) // Іноземні мови. – 2001. – №4 – С. 39–40.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва] – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Климентенко А. Д. Контроль в обучении иностранным языкам / А. Д. Климентенко, М. В. Ляховицкий ; под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролубова // Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. – М. : Педагогика, 1981. – С. 417–441.
5. Мильман Р. Г. Контроль уровня сформированности у обучаемых коммуникативных навыков / Р. Г. Мильман // Иностр. яз. в школе. – 1996. – № 3. – С. 61–66.
6. Петрашук О. П. Тестовый контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі : [монографія] / Олена Петрівна Петрашук. – К. : Видавничий центр КДЛУ, 1999. – 261 с.
7. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen / [Verf. N. Borisko]. – К. : Ленвіт. – 2004. – 256 с. – (німецькою мовою).

---

**С. Коломієць**

*– кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри вищої математики та інформатики ДВНЗ „Українська академія банківської справи Національного банку України”*

**УДК 378.1 (045)**

### **СИНЕРГЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ: ПИТАННЯ МЕТОДОЛОГІЇ**

*У статті розглядаються основні поняття та принципи синергетики, які можуть бути впроваджені в освітній процес у вищих навчальних закладах.*

**Ключові слова:** *ідеї та принципи синергетики, освітній процес.*

**С. Коломієць**

*– кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики и информатики ГВУЗ «Украинская академия банковского дела Национального банка Украины»*

### **СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ МЕТОДОЛОГИИ**

*В статье рассматриваются основные понятия и принципы синергетики, которые могут быть использованы в образовательном процессе в высших учебных заведениях.*

**Ключевые слова:** *идеи и принципы синергетики, образовательный процесс.*

**S. Kolomiets**

*– Candidate of Physical and Mathematical Science, Assistant Professor of the department of Higher Mathematics and Information Science of Ukrainian Academy of Banking of the National Bank of Ukraine*

### **THE SYNERGETIC ASPECTS OF EDUCATION: QUESTION OF METHODOLOGY**

*The basic concepts and principles of synergetics which can be used in educational process in academy are considered in the article.*

**Keywords:** *concepts and principles of synergetics, educational process.*

**Постановка проблеми.** Сучасний стан розвитку інформаційного суспільства характеризується істотними змінами у всіх сферах життя людини: економічній, політичній, соціальній, культурній. Інформація,



знання та постійне самовдосконалення особистості виступають рушійними силами соціального прогресу. Швидкість змін, які відбувається в умовах глобалізації, швидкість оновлення знань, зростання обсягів інформації настільки значна, що вимагає від кожного індивіда нового світогляду та якісно нових підходів до усіх процесів розвитку суспільства.

Орієнтація у сучасному світі можлива лише за умови розуміння загальних законів еволюції та самоорганізації складних систем. Інформаційне суспільство висуває нові вимоги до освіти, одним з головних завдань якої є формування світогляду майбутнього фахівця на основі сучасних наукових досліджень.

Основними тенденціями розвитку освітньої системи є її фундаменталізація, посилення гуманістичної спрямованості, формування у студентів системного підходу до аналізу складних явищ та процесів, стратегічного мислення, потреби в самоосвіті, виховання соціальної та професійної мобільності. Все це вимагає якісної перебудови навчально-виховного процесу з метою впровадження в освітню галузь результатів сучасних міждисциплінарних досліджень, сприяння формуванню у майбутніх фахівців синтетичного знання на основі міжпредметних зв'язків.

На думку багатьох дослідників ефективна реалізація цих вимог не можлива без використання сучасних підходів, нової методології, нових понять та категорій, що пропонує синергетична парадигма освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сьогодні синергетика є одним з новітніх наукових напрямків, ідеї та принципи якої використовують при дослідженні процесів, що відбуваються у різних галузях, в тому числі, і в системі освіти. Проблема використання ідей синергетики в освітній галузі на сучасному етапі стає предметом дослідження багатьох науковців. Питанням становлення синергетичної парадигми освіти присвячена значна кількість робіт: С.П. Курдюмова, В.Г. Буданова, Г.Г. Малинецького, О.М. Князевої, О.В. Саннікової, В.О. Харітонової, В.І. Аршинова, О.Г. Пугачової, В.П. Андрущенко, В.С. Білоуса, В.А. Кушніра, С.Ф. Клепка та інших науковців.

На думку дослідників, методологія синергетики повинна принципово змінити погляд на процес освіти. Освіта – це не процес передачі знань від вчителя до учня, не пропонування готових істин; освіта – це нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого та зворотного зв'язку; процес, що

сприяє пробудженню власних сил того, хто навчається, співробітництву з собою та іншими учасниками освітнього процесу [1]. Синергетична парадигма базується на цілісному сприйнятті людини та світу, на розумінні необхідності поєднання особистих інтересів та суспільних цінностей.

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є визначення основних понять та принципів синергетики, усвідомлення та використання яких сприятиме формуванню нового світогляду особистості, дозволить суттєво підвищити якість сучасної вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Останнім часом бурхливого розвитку отримала наука синергетика. Синергетика (від грецького „син” – „спільне” та „ергос” – „дія”) – міждисциплінарний напрямок наукових досліджень, завданням якого є вивчення загальних ідей, методів, закономірностей переходу матерії від одного рівня організації до іншого, що проявляються у різноманітних областях природознавства. Синергетика, як математична теорія коливань, нелінійних процесів у коливальних дисипативних системах, виступає як теорія самоорганізації, що вивчає універсальні закони розвитку та еволюції нелінійних систем найрізноманітнішої природи – від фізичних і біологічних до економічних і соціальних.

Як зазначає в роботі „Синергетика: історія, принципи, сучасність” В.Г. Буданов [2], історія виникнення методів синергетики пов’язана з іменами багатьох відомих вчених ХХ століття. Насамперед це видатний французький математик, фізик, філософ Анрі Пуанкаре, який ще наприкінці ХІХ сторіччя заклав основи методів нелінійної динаміки та якісної теорії диференціальних рівнянь. Саме Пуанкаре ввів поняття аттрактора, точок біфуркації, нестійких траєкторій та динамічного хаосу. У першій половині ХХ століття розвиток методів нелінійної динаміки пов’язаний з роботами відомих математиків і фізиків: О.М. Ляпунова, М.М. Боголюбова, Л.І. Мандельштама, О.О. Андронова, А.М. Колмогорова, А.М. Тихонова. Важливу роль в історії синергетики відіграла комп’ютерна модель морфогенезу (О. Тьюрінг) і знайдений за допомогою ЕОМ феномен виникнення хвиль-солітонів (Е. Фермі). У 60–70 роках відбувається справжній прорив у розумінні процесів самоорганізації у самих різних явищах природи і техніки: теорія генерації лазера О.М. Прохорова, М.Г. Басова, Ч. Таунса; коливальні хімічні реакції Б.П. Белоусова та А.М. Жаботинського; теорія дисипативних структур

І.Р. Пригожина; теорія турбулентності А.М. Колмогорова та Ю.Л. Клімонтовича, тощо. У 1963 році відбулося відкриття динамічного хаосу, спочатку в задачах прогнозу погоди (Е. Лоренц), а потім теоретичне дослідження дивних аттракторів в роботах Д. Рюеля, Ф. Такенса, Л.П. Шильникова. Створюється універсальна теорія катастроф (стрибкоподібних змін станів динамічних систем) Р.Тома і В.І. Арнольда, поняття якої починають використовувати в соціології та психології. По суті відбувається формування нової пізнавальної парадигми самоорганізації.

Важливе значення у становленні синергетики відіграло дослідження професором Штутгартського університету Г. Хакеном процесів генерації когерентного випромінювання в лазерах. Він помітив, що утворення внутрішніх структур у лазері відбувається відповідно до законів, що дуже нагадують конкуренцію молекулярних видів. Аналіз подібних прикладів приводить до висновку, що процеси структуроутворення і самоорганізації в різноманітних системах, які є предметом вивчення у фізиці, хімії, біології, економіці, соціології, відбуваються відповідно до невеликого числа сценаріїв, що не залежать від конкретної системи. Новий міждисциплінарний науковий напрямок дослідження складних самоорганізуючих систем у 1970 році Г. Хакен назвав *синергетикою*. 80–90-ті роки характеризуються бурхливим розвитком синергетики – вивчення динамічного хаосу, відкриті універсальні сценарії переходу до хаосу в теоріях М. Фейгенбаума та І. Помо; розвивається фрактальна геометрія (Б. Мандельброт), результати досліджень використовуються в радіоелектроніці, біофізиці, медицині, тощо.

В останні роки кількість досліджень, що використовують теорію нелінійних динамічних систем при вивченні соціальних систем, значно зросла. Виникли соціосинергетика та еволюційна економіка, ідеї синергетики використовуються у медицині, психології, педагогіці, у лінгвістиці, історії та мистецтвознавстві; відбуваються міжнародні наукові конференції та форуми, присвячені застосуванню ідей та принципів синергетики в різних галузях життєдіяльності людини та суспільства.

На переконання багатьох науковців, синергетика та теорія динамічного хаосу перейшли межі конкретних дисциплін і довели свою наукову і практичну значимість. Синергетика намагається створити єдину наукову картину світу, створити єдине поле міждисциплінарної комунікації.

У сучасній науковій літературі існують різні підходи до визначення сутті поняття синергетики. Синергетика розглядається як *загальнонаукова теорія*: теорія самоорганізуючих систем (Г. Хакен), теорія дисипативних структур (І. Пригожин), теорія перехідних процесів; як *сукупність наукових теорій* (в фізиці, математиці, хімії, біології, соціології, психології, тощо), об'єднаних ідеями нелінійності, відкритості, нерівноважності процесів, що відбуваються в системах; як *сучасний світогляд*; як *парадигма*.

Згідно з [3, с. 26]: *синергетика* – це наука про самопов'язані, випадкові, самоорганізовані, самокеровані явища й процеси, про механізми їх виникнення із хаосу як самоорганізованого порядку в системах найрізноманітнішої природи, які перебувають у стані хаотизованості та здатності до самоорганізації, характеризуються нелінійністю, відкритістю, достатньою віддаленістю від стану рівноваги та безперервно взаємодіють на кооперативних засадах.

Синергетика, як новий метод дослідження відкритих самоорганізованих систем, виникла у відповідь на кризу *стереотипного, лінійного мислення*, характерними ознаками якого є:

- розуміння хаосу як виключно деструктивного явища;
- розглядання випадковості як другорядного, побічного фактора, який не має принципового значення у пізнанні та розвитку;
- розуміння нестійкості та нерівноваги виключно як негативних та руйнівних факторів;
- твердження, що процеси, які відбуваються у світі та суспільстві, є зворотними за часом та передбачуваними на необмежено великі проміжки часу;
- уявлення про те, що процеси та явища мають жорсткий причинно-наслідковий зв'язок; розвиток є лінійним, поступальним, безальтернативним, а минуле становить лише історичний інтерес;
- твердження, що результат зовнішнього управляючого впливу є однозначним і лінійним, передбачуваним наслідком прикладених зусиль, що відповідає схемі: вплив – бажаний результат, тобто, чим більше вкладаєш енергії, тим краще результат.

На переконання Білоуса В.С. [3, с. 8], саме цими та іншими стереотипами мислення визначається й панівний на сьогодні підхід до управління складноорганізованими (самоорганізованими) системами, який

базується на лінійному уявленні про їх функціонування. Аналізуючи причини глобальної кризи кінця ХХ століття, В.Г. Буданов зазначає, що громадяни замало підготовлені до функціонування в умовах інформаційного суспільства, не здатні адекватно реагувати на дедалі гострішу екологічну кризу, девальвацію моральних норм, нестабільність політичних, економічних, соціальних ситуацій [4].

Все це вимагає формування нового світобачення особистості, нових методологічних підходів та наукового аналізу процесів взаємодії природи і суспільства, що зумовлює необхідність якісної перебудови системи освіти, з метою впровадження ідей та принципів синергетики в освітню галузь.

Розглянемо спочатку основні положення синергетики. Досліджуючи методологічні принципи, В.Г. Буданов виділяє основні *принципи синергетики*: принципи буття та принципи становлення [2]. До двох принципів буття відносяться *гомеостатичність* та *ієрархічність*.

**Гомеостатичність.** Це підтримка власномірного функціонування системи на деякому часовому проміжку при наближенні до аттрактора, яким є мета існування. Аттрактор (від лат. *attrahere* – притягувати) – множина точок у фазовому просторі динамічної системи, до яких прямують траєкторії системи. Необхідно підкреслити, що аттрактивну структуру, яка виникає самоорганізовано, не можна свавільно руйнувати зовнішніми умовами чи надавати їй іншої форми, оскільки вона буде відтворюватись десь поруч, можливо у дещо іншій формі. Важливою властивістю самоорганізованих аттрактивних структур є неможливість їх штучного створення, точніше їх появу можливо ініціювати, спровокувати їх виникнення, але лише як органічно притаманних даному середовищу [3, с. 28].

**Ієрархічність.** Синергетичні системи по своїй суті є ієрархічними. Під *ієрархічною системою* розуміють ансамбль взаємодіючих частин, що складається з послідовності вкладених одна в одну взаємодіючих субодиниць. Кожна кількість взаємодіючих компонентів, що складають ієрархічний рівень, дозволяє свій характерний опис на мові простору станів із змінними та параметрами, які належать кожному конкретному рівню. При характеристиці ієрархічних рівнів системи використовуються поняття „керуючий параметр”, „параметр порядку”. Виокремлюються *мікрорівень*, утворений швидкими, короткоживучими змінними; *макрорівень* утворений параметрами порядку, що є довгоживучими

колективними змінними; *мегарівень*, утворений керуючими параметрами (одним або кількома), що є надповільними змінними.

Основним змістом структурної ієрархії є відношення структур вищих порядків (матерії, образу, ідеї) до відповідних структур нижчих порядків як до хаосу – так, для мегарівня системи хаосом є підпорядкований макрорівень, а для макрорівня – мікрорівень, при цьому властивості структур вищих порядків повною мірою не можуть бути пояснені властивостями структур нижчих порядків. Взаємодіючі змінні (параметри) на вищому ієрархічному рівні є „колективними властивостями” динаміки, що відбувається на нижньому рівні. Тому перехід на вищий рівень ієрархії супроводжується значним зменшенням числа ступенів вільності. Вищий рівень одержує селективну інформацію з нижнього рівня і, в свою чергу, керує динамікою нижнього рівня, тобто мова йде про принцип підпорядкованості, який проголошує: довготривалі змінні управляють короткотривалими; рівень, що лежить вище, керує рівнем нижче. Однак, з точки зору синергетики, для ієрархічної системи характерним є принцип *циклічної причинності*, коли елементи нижчого рівня системи (мікрорівня) не тільки підкоряються параметрам порядку макрорівня, а окремі частини системи через свою колективну поведінку генерують і визначають параметри порядку. Відтак, суттєвою характеристикою системи є можливість вирішального впливу малих подій і дій на загальний розвиток. Важливою властивістю ієрархічних систем є заперечення повної редукції, тобто зведення властивостей структур вищих порядків до властивостей структур нижчих порядків.

На думку В.Г. Буданова, ієрархічність системи не може бути встановлена назавжди, тобто окрім принципів буття, порядку, важливими є принципи становлення – принципи еволюції системи. До принципів становлення відносяться: 1) нелінійність; 2) нестійкість; 3) незамкнутість; 4) динамічна ієрархічність; 5) спостережливість.

**Нелінійність.** Нелінійність – багатоваріантність шляхів еволюції, наявність вибору альтернативних шляхів і визначення темпу еволюції, а також незворотність еволюційних процесів; нелінійна, непряма залежність еволюційних процесів від зовнішнього впливу [3, с. 273]. Нелінійність системи – фундаментально-концептуальне положення синергетики як нової парадигми пізнання й розвитку.

Нелінійність є загальним законом природи, і означає, передусім, недотримання принципу суперпозиції: ціле не може бути сумою його частин; результат не може бути сумою зусиль, реакція системи не є пропорційною впливу. Нелінійність розглядають як непередбачувану реакцію на зовнішні дії, коли незначна „правильна” дія робить більший вплив на еволюцію системи, ніж дія сильніша, але не адекватна власним тенденціям системи. Крім того, нелінійність є джерелом самоорганізації системи за наявності позитивного зворотного зв'язку.

У математичному аспекті важливим є поняття лінійності, котре означає, що справедливим є *принцип суперпозиції* – будь-яка лінійна комбінація розв'язків є також розв'язком задачі. Використовуючи принцип суперпозиції, неважко, відшукавши рішення в будь-якому частковому випадку, побудувати рішення для більш загальної ситуації. Отже, про якісні властивості загального випадку можна судити виходячи з властивостей часткового. Взагалі, для лінійних моделей, реакція об'єкта на зміну умов є пропорційною величині цих змін.

Більшість реальних процесів і відповідних їм математичних моделей є нелінійними. Лінійні моделі відповідають частковим випадкам і розглядаються як перше наближення до реальності. Для нелінійних явищ, математичні моделі яких не підпорядковуються принципу суперпозиції, знання стосовно поведінки частини об'єкта ще не гарантують знань про поведінку об'єкта в цілому, а його реакція на зміну умов може *якісно* залежати від величини цих змін.

Нелінійна система – це система у якій неочікувано може змінитися напрям і процеси розвитку. За дослідженнями О.М. Князевої та С.П. Курдюмова, нелінійність процесів у природі і суспільстві робить принципово ненадійними і недостатніми прогнози – екстраполяції від наявного, оскільки розвиток здійснюється через випадковість вибору шляхів у момент біфуркації, а саме випадковість зазвичай не повторюється знову [5, с. 37].

**Відкритість.** Відкритість – здатність системи постійно обмінюватись з навколишнім середовищем речовиною (енергією, інформацією) і володіти як „джерелами” – зонами підживлення її енергією навколишнього середовища, дія яких сприяє нарощуванню структурної неоднорідності цієї системи, так і „стоками” – зонами розсіювання,

„скидання” енергії, внаслідок чого відбувається згладжування структурних неоднорідностей у системі.

Усі системи, в більшій чи меншій мірі, є взаємозалежними – це загальний закон природи, але першою класичною ідеалізацією було поняття замкнутої, ізольованої системи, тобто системи, яка не взаємодіє з іншими тілами. Для замкненої фізичної системи виконуються закони збереження енергії, імпульсу, моменту імпульсу. Але найголовнішим, на думку В.Г. Буданова, є усвідомлення того факту, що в замкненій системі хаос не спадає, він може лише зростати і порядок приречений зникнути. Всі живі системи та суспільні процеси є відкритими. Саме відкритість дозволяє еволюціонувати таким системам від простого до складного, тобто ієрархічний рівень може розвиватися лише за умови обміну енергією, інформацією, речовиною з іншими рівнями.

Принцип відкритості пояснює дві важливі обставини: по-перше, можливість явищ самоорганізації буття у формі існування стабільних, нерівноважних структур макрорівня (відкритість макрорівня до мікрорівня при фіксованих параметрах керування); по-друге, можливість зміни типу нерівноважної структури, типу аттрактора (відкритість макрорівня до мегарівня параметрів керування системи, що змінюються).

**Нестійкість (стійкість).** Це загальна властивість системи, яка визначає межі дій на систему, при яких зберігається або порушується її структура та поведінка. Нестійкість містить в собі два попередні принципи – нелінійність та відкритість. Стан нестійкості, вибору прийнято називати точками *біфуркації* – точки розгалуження можливих шляхів еволюції системи, в яких поведінка системи стає неоднозначним.

Біфуркація (від лат. *bifurkas* – роздвоєння) – якісна зміна об’єктів, при зміні параметрів, від яких вони залежить. *Теорія біфуркацій динамічних систем* вивчає якісні, стрибкоподібні зміни фазових портретів диференціальних рівнянь за малої, неперервної зміни їх параметрів. Основи теорії біфуркації закладені А. Пуанкаре та О.М. Ляпуновим на початку ХХ століття, потім ця теорія була розвинена О.О. Андроном та його учнями.

Диференціальні рівняння, що описують реальні системи (фізичні, біологічні, економічні, тощо), завжди містять параметри, точні значення яких, як правило, невідомі. Якщо рівняння, що моделює систему, виявляється структурно нестійким, тобто поведінка його розв’язків може



заспати якісних змін при малій зміні параметрів правої частини, то для дослідження системи, зокрема передбачення нових траєкторій руху, необхідним є розуміння біфуркацій фазового портрету при зміні параметрів. Поведінка системи поблизу точки біфуркації істотно ускладнюється. Оскільки існують точки біфуркації, то системи, які розвиваються, не можуть бути абсолютно стійкими. Саме нелінійну, нерівноважну систему можна розглядати як таку, що „приховує” в собі біфуркації, тобто різноманіття можливих шляхів свого подальшого розвитку.

На життєвому шляху кожної людини дуже багато точок біфуркацій, вибору, усвідомлених і неусвідомлених. Важливим є розуміння того факту, що саме у точках біфуркації можливо несиловими, незначними впливами суттєво змінити поведінку системи. На переконання С.П. Курдюмова, В.Г. Буданова, В.С. Білоуса, методологія синергетики дає обґрунтовану відповідь на питання про роль особистості в історії. Людина у відповідні моменти – моменти нестійкості – відіграє вирішальну роль, оскільки своїми діями може впливати на макросоціальні процеси, на макросоціальні зразки поведінки, здатні призвести до зміни макросоціальних структур.

**Динамічна ієрархічність (емерджентність).** Системи змінюються у часі, тобто є динамічними, при цьому виникає питання збереження окрім структури системи її ієрархії. Принцип динамічної ієрархічності є узагальненням принципу підпорядкованості на процес становлення нової якості системи (народження параметрів порядку). Це основний принцип проходження системою точок біфуркації. Як підкреслює В.Г. Буданов, в точці біфуркації макрорівень зникає і виникає контакт мікро- і мегарівнів, який породжує нові параметри порядку оновленого макрорівня. Синергетика пояснює процес народження параметрів порядку, структур з хаосу мікрорівня такою формулою: „керуючі надповільні параметри мегарівня” + „короткоживучі змінні мікрорівня” = „параметри порядку, довготривалі колективні змінні макрорівня” [2].

Динамічна ієрархічність – найважливіша інтегративна ознака системи, ефект цілісності, тобто поява в даній сукупності об’єктів таких властивостей, яких немає в кожного з них окремо.

**Спостережуваність.** Цей принцип підкреслює обмеженість та відносність уявлень про результат діяльності системи залежно від рівня

(мікро, макро, мега) спостереження. Необхідно розрізняти внутрішнє та зовнішнє спостереження – те, що було хаосом з позицій макрорівня, перетворюється у структуру з позицій мікрорівня, тобто *порядок* та *хаос* відносні залежно від рівня спостереження. Цілісне уявлення про ієрархічну систему утворюється внаслідок комунікації між спостерігачами різних рівней. У роботі [2] зазначається, що саме принцип спостережуваності дозволяє забезпечити відкритість синергетики до її поповнення філософсько-методологічними та системними інтерпретаціями.

Необхідно підкреслити, що принципи синергетики знаходяться у відношенні циклічної причинності, тобто можуть бути визначені один через інший.

Все зазначене дає змогу зробити висновок, що синергетика пропонує *нові принципи світобачення, нову ідеологію*, яка базується на науковому пізнанні законів еволюції, самоорганізації та самоуправління складних систем. Синергетика обґрунтовує основоположний висновок про те, що переважна більшість систем у природі та суспільстві – це складні, відкриті, нелінійні системи, які безперервно взаємодіють за певними принципами.

*Чи потрібна синергетика лише фахівцям в цій області? Чи може вона розглядатись як сучасний світогляд, який дозволить орієнтуватись в складному, непередбачуваному світі? Чи допоможе використання ідей синергетики покращити якість сучасної освіти?*

Пропагуючи синергетику, С.П. Курдюмов неодноразово зазначав, що вона орієнтована на пошук універсальних законів еволюції та самоорганізації складних систем будь-якої природи; що синергетика перебудовує світобачення людини, вона відкриває необґрунтовані сторони світу – його нестабільність, режими з загостренням, нелінійність та відкритість [6]. Такої самої думки й один із засновників синергетики Г. Хакен: „На мій погляд, синергетика корисна як для окремих спеціалістів, так і як світоглядна дисципліна. Безумовно, нам необхідні загальні принципи, орієнтири для життя, розвитку компаній, для наукових досліджень у нестабільному та непередбачуваному світі” [7].

Синергетичний підхід до системи освіти в сучасних умовах є необхідним та актуальним. Система освіти, яка орієнтована лише на вузьку спеціалізацію та забезпечення майбутнього фахівця певною сумою знань, не відповідає вимогам сьогодення та не є конкурентоспроможною.

Універсалізм сучасної особистості полягає не в кількості відомостей з різних дисциплінарних областей, що утримуються в пам'яті, а в оволодінні загальною системою орієнтації у потоці інформації, у створенні чітких способів відбору дійсно важливої та цінної інформації, у формуванні вміння постійно поповнювати й оновлювати власні знання. Головне – вміти знаходити шлях до знання, шлях пошуку розв'язання тієї чи іншої проблеми й вміти робити цим шляхом перші кроки [8].

Вивчаючи проблему застосування ідей та принципів синергетики при побудові навчально-виховного процесу, дослідники відокремлюють три взаємопов'язані напрями впровадження синергетики в освітній процес – *синергетика для освіти, синергетика в освіті та синергетика освіти* [9]:

Таблиця

#### Напрями впровадження синергетики в освітній процес

№	Напрямок впровадження	Шляхи реалізації
1.	<i>Синергетика для освіти</i>	інтегративні курси синергетики у початковій та середній школі; цикл фундаментальних дисциплін у вищій школі; цикл спеціальних дисциплін на рівні аспірантури; підвищення кваліфікації вчителів та викладачів; – адаптивні курси та друга вища освіта;
2.	<i>Синергетика в освіті</i>	фундаменталізація освіти, яка базується на принципах синергетики; внесення принципів змін в існуючі програми як фундаментальних, так і фахових дисциплін; використання основних понять синергетики при викладанні природничо-наукових та гуманітарних дисциплін; – впровадження спецкурсів з синергетики відповідно до профілю вищих навчальних закладів;
3.	<i>Синергетика освіти</i>	створення єдиного міждисциплінарного простору у навчальному закладі; новий тип соціальних відносин між усіма учасниками навчально-виховного процесу, що передбачає взаємодію на правах рівності, співробітництво, співтворчість, взаємну допомогу; – використання <i>синергетичних методів навчання</i> : самоосвіта, нелінійний діалог, пробуджуюче навчання, гештальтосвіта, тощо [5, с. 284-288].

Отже, становлення синергетичної концепції вищої освіти потребує модернізації пріоритетів, цінностей, відносин та взаємовідносин в системі освіти, що багато в чому, залежить від готовності навчальних закладів і викладачів до інноваційної діяльності. Ми погоджуємося з думкою дослідників про вирішальну роль особистості при застосуванні синергетичних знань. Зокрема, як відмічено в [9], приклади педагогічної майстерності й авторських методик є кращими зразками застосування цілісних синергетичних підходів, але на сьогодні проблема полягає не в тому, щоб створити єдину методику, а саме в тому, щоб навчити викладача усвідомлено створювати свою, тільки йому властиву методику й стиль, залишаючись на позиціях науки про людину.

**Висновки.** Проведений аналіз наукових робіт засвідчив, що синергетика та самоорганізація стає *сучасною парадигмою розвитку та пізнання*. Сучасні стратегії освіти обов'язково повинні відображати ідеї та принципи синергетики. Синергетика не є догмою, але синергетичні уявлення дозволяють створити нові технології та методики навчання, збагатити освітній процес, що забезпечить підвищення якості освіти, сприятиме підготовці соціально активних, творчих фахівців, здатних до самовдосконалення, до свободи вибору і свободи дій, до самовідповідальності.

### Література

1. Князева Е.Н. Синергетика и новые подходы к процессу обучения / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Синергетика и учебный процесс. – М.: РАГС, 1999. – С.8–18.
2. Буданов В.Г. Синергетика: история, принципы, современность [Електронний ресурс] / В.Г. Буданов // Сайт С.П. Курдюмова. – Режим доступу: <http://spkurdymov.narod.ru/SinBud.htm>
3. Білоус В.С. Синергетика та самоорганізація в економічній діяльності: навч. посіб. / В.С. Білоус. – К.: КНЕУ, 2007. – 376 с.
4. Буданов В. Г. Синергетические стратегии в образовании [Електронний ресурс] / В.Г. Буданов // Сайт С.П. Курдюмова. – Режим доступу: <http://spkurdyumov.narod.ru/Budanov11.htm>
5. Князева Е.Н. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – СПб.: Алетея, 2002. – 414 с.
6. Курдюмов С.П. Иглоукалывание мира [Електронний ресурс] / С.П. Курдюмов // Сайт С.П. Курдюмова. – Режим доступу: <http://spkurdyumov.narod.ru/Igloukal.htm>

7. Пугачева Е.Г. В поисках языка научного общения и понимания. Интервью с профессором Г. Хакеном / Е.Г. Пугачева // Высшее образование в России. – 2003. – № 4. – С. 96 – 100.
8. Князева Е.Н. Научись учиться [Электронный ресурс] / Е.Н. Князева // Сайт С.П. Курдюмова. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/knyazevalena33.htm>
9. Буданов В.Г. Трансдисциплинарное образование в XXI веке: проблемы становления [Электронный ресурс] / В.Г. Буданов // Сайт С.П. Курдюмова. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/Budanov12.htm>
10. Каламетдинова Е.В. Проблема синергетического подхода как современной методологической ориентации в образовании / Е.В. Каламетдинова // Инновации в образовании. – 2005. – № 3. – С. 44–49.
11. Санникова О.В. Синергетика в содержании и организации образования / О.В. Санникова, И.В. Меньшиков // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 81–94.
12. Хакен Г. Синергетика / Герман Хакен. – М.: Мир, 1980. – 404 с.

### **В. Локшин**

*- докторант відділу педагогіки та психології вищої школи Інституту вищої освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук, Ph.D*

**УДК 008**

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СФЕРИ З УРАХУВАННЯМ ЦІННІСНИХ СТРАТЕГІЙ**

*У статті проаналізовано проблеми професійної підготовки фахівців з менеджменту соціокультурної сфери, розкрито поняття, сутність та структурні компоненти професійної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної сфери.*

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, ціннісна компетентність, менеджер соціокультурної сфери, зміст освіти, модернізація освіти.

### **В.Локшин**

*- докторант отдела педагогики и психологии высшей школы Института высшего образования НАПН Украины, кандидат педагогических наук, Ph.D*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ С УЧЕТОМ ЦЕННОСТНЫХ СТРАТЕГИЙ**

---

*В статье проанализированы проблемы профессиональной подготовки специалистов менеджмента социокультурной сферы, раскрыто понятие, сущность и структурные компоненты профессиональной компетентности будущих менеджеров социокультурной сферы.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход, ценностная компетентность, менеджер социокультурной сферы, содержание образования, модернизация образования.

**V. Lokshin**

*- a Doctorate of Pedagogical and Psychological Department of Higher School of Institute of Higher Education of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, an Associate Professor of Pedagogical Sciences, Ph.D*

### **FORMING OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF MANAGERS OF SOCIOKUL'TURNOY SPHERE IS TAKING INTO ACCOUNT THE VALUED STRATEGIES**

*In the article it is analyzed the problems of professional training of sociocultural sphere specialists. It is described the concept and structural components of professional competence of manager in sociocultural sphere.*

**Key words:** *competence approach, valued competence, manager of sociocultural sphere, the content of education, education modernization.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Важливим аспектом у контексті формування стратегії закладів та установ соціокультурної сфери є система цінностей. На нашу думку управління цінностями на рівні закладів і установ розширює можливості мотивації персоналу соціокультурної сфери на основі формування ціннісних стратегій.

**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 процесі проведення аналізу наукових джерел щодо проблем формування професійної компетентності менеджерів соціокультурної сфери з урахуванням ціннісної компоненти, можна зробити висновок, що приділялася належна увага таким її аспектам, як рівні розвитку цінностей, рівнів розвитку ціннісної компетентності менеджерів соціокультурної сфери в контексті модернізації вищої освіти,

формування ціннісної компетентності менеджерів соціокультурної сфери в процесі організаційного розвитку закладу соціокультурної сфери.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета дослідження полягає в розробленні та теоретичному обґрунтуванні моделі формування професійної компетентності фахівців з менеджменту соціокультурної сфери з урахуванням ціннісних стратегій

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Глобалізація процесу формування міжнародних відносин, інтеграційні процеси, що відбуваються в Європі, прагнення України стати повноцінним членом європейської та світової спільноти визначили зміну цільових орієнтирів професійної освіти. Процеси модернізації вищої освіти стосуються і аспектів підготовки фахівців з менеджменту соціокультурної сфери як її складової, здатної продуктивно використовувати внутрішні і зовнішні ресурси та забезпечувати функціонування системи професійної підготовки в соціокультурній сфері.

Керівники закладів та установ соціокультурної сфери не завжди мають достатній вичерпний рівень уявлення про цінності, значущі для працівників, тому стратегія розвитку компанії часто виявляється невдалою. Неважливо, наскільки блискуче проведений аналіз, на якому заснована стратегія, адже саме люди - від членів ради директорів до персоналу менеджерів середньої ланки - повинні розуміти цю стратегію і застосовувати її на практиці. Це відбувається тільки в тому випадку, якщо стратегію відповідає їхній системі цінностей.

Під цінностями ми розуміємо не вигоди, не вдалі інвестиції, не грошові компенсації акціонерам. Ми говоримо про цінності корпоративні, загальнолюдські, сімейно-традиційні і ключові. Ми говоримо про людські фактори, а не про матеріальну сторону справи. І цей чинник нині знаходить широке визнання у всьому світі. Про це свідчать і сторінки корпоративних веб-сайтів. Цінності мають значення. Вони служать основою для прийняття рішень і виконання дій.

Управління цінностями компанії здійснюється на основі теорії Клера В.Грейвз, яка визначає причини виникнення конфліктів, розширює можливості мотивації стимулювання персоналу. Відому вже з середини минулого століття теорію ієрархій потреб А. Маслоу (п'ять рівнів) можна

розширити і уточнити з допомогою вісьми рівнів розвитку цінностей К.Грейвз, які визначають системи мислення і поведінку всіх осіб, причетних до організації.

*Вісім рівнів розвитку ціннісної компетентності менеджерів соціокультурної сфери в контексті модернізації вищої освіти*

Інтегральна модель спіральної динаміки - це модель виникнення та розвитку цінностей компанії. Сьогодні розглядаються вісім систем цінностей, які існують спільно, по черзі визначаючи стратегію розвитку компанії впливаючи на вибір організаційної структури і стилю управління. Рівні розвитку організаційних структур з теорії Грейвз можна охарактеризувати в залежності від прояву в компанії певних правил, норм і принципів взаємодії. Розглянемо докладніше характеристики цінностей за рівнями спіралі розвитку та їх прояв в стратегіях компанії.

Цінності у відповідності до рівнів розвитку впливають на підходи до управління компанією. Нижче наведені схеми організації взаємодії в компанії за рівнями цінностей.

Банда. Так, на першому рівні (бежевий колір) переважає принцип організації за типом «банда» (невеликі племінні групи). Сьогодні практично не існує такого прояву організаційних структур.

Плем'я. Другий рівень (фіолетовий колір) - плем'я. Людина підкоряється інтересам групи. Сімейні фотографії і сентиментальні дрібнички на робочих столах - наочний прояв фіолетового рівня. Цей рівень в компанії сприяє поліпшенню процесів взаємодії в команді і викликає відчуття довіри, що вносить відчуття згуртованості. Дуже сильно розвинені родинні зв'язки. У стратегії розвитку компанії це може надати як позитивний, так і негативний ефект.

Третій рівень (червоний колір)-імперія. Це - жорсткий авторитаризм у компанії. Переважає переконання, що люди ліниві і їх потрібно змушувати працювати. Корпоративне управління відбувається саме в такому руслі. Стратегії компанії - жорстокі, несправедливі. Загроз немає, актуально введення одномоментних матеріальних заохочень, бонусів. Переважають силові методи управління.

Четвертий рівень (синій колір) - жорстка пасивна ієрархія. Компанії «синього» рівня характеризуються появою складних ієрархій. Діє лінійний підхід в управлінні, проповідується віра в правила і верховенство



процедур. Стратегія компанії – систематичне вдосконалення створення і «полірування» правил, таким чином, створюється статус-кво. Наприклад, коли почалася криза української банківської системи, багато банківських співробітників, як заклинання, повторювали фрази на зразок: «Наш банк ніколи в іпотеку не інвестував. Наші керівники взагалі проти іпотечного кредитування». Реклама на телебаченні та бігбордах, навпаки, закликала брати іпотечні кредити. Тепер у цих банках введено тимчасове керівництво. Тобто прихильність правилами й обставини - ключові слова в роботі таких організацій.

П'ятий рівень (оранжевий колір) - активна ієрархія. У помаранчевій зоні існує безліч можливостей, йде розвиток технологій, а на першому плані практика і аналіз. Стратегії розвитку компанії формуються за принципом: те, що вимірюється, - реалізовується.

Вивірені дії, домінування підприємництва і ризик з точно розрахованими шансами на успіх приводять до успіху. Щоб прийняти будь-яке рішення - про виведення на ринок нового продукту чи іншому місці розташування офісу, - в компанії використовують підрахунок окупності.

Шостий рівень (зелений колір) - соціальна мережа. Розробка стратегії та її застосування охоплюють тих співробітників організації, яких можуть торкнутися зміни, і тих, які хочуть посприяти цим змінам. Люди - не тільки ресурс, вони - компанія. Ефективна стратегія орієнтується на консенсус і підтримку, пояснює, чому така соціальність важлива і корисна для всіх залучених.

Розробка декількох сценаріїв розвитку компанії, принцип порядку - це системне мислення. А мислення першого порядку - це вузьке мислення у розробці самостійності структурних одиниць, постійне навчання для оптимізації бізнес-процесів.

Сьомий рівень (жовтий колір) - інтеграція. На цьому рівні відсутній пошук винних, проте є прийняття ситуації і розробка стратегії реагування на неї зусиллями компаній, а не за рахунок зміни навколишнього середовища. На сьомому рівні стратегія компанії враховує особливості кожного рівня з першого по шостий, сутність розуміння, що будь-яка дія компанії (зміна стилю керівництва, впровадження нових технологій, виведення нового продукту на ринок, зниження вартості товарів) може

спричинити зміни у зовнішній ринковому середовищі і вплинути не тільки на місцевий ринок, а й на міжнародний.

Мотивація і кар'єрні цілі службовців на цьому рівні часто незначущі. Ефективне керівництво створює організацію, яка вповноважує своїх співробітників бути відповідальними, залученими в об'єднаній справі, Воно забезпечує їх необхідними ресурсами (матеріалами, інформацією і т. д.). Основою життєвого досвіду стає отримання знань з різних джерел, а не просто вивчення інформації. Тут простіше здійснювати будь-які нововведення, тому що не існує чітко закріпленої системи менеджменту та структура змінюється в залежності від зміни умов. Стратегія компанії - процес постійної адаптації та регулювання.

Восьмий рівень (бірюзовий колір) - глобальні мережі. Сьогодні цей рівень стратегій мало вивчений і тільки починає формуватися. Можна сказати, що він характеризується впровадженням ризик-менеджменту на місцях - кожен співробітник управляє ризиками компанії на своєму робочому місці. Не існує єдиного рецепту ризик-менеджменту в рамках усього підприємства, оскільки дуже багато залежить від культурного середовища компанії та її співробітників. Наприклад, ризики компанії «Microsoft» пов'язані з втратою її частки ринку. І тому вона повинна постійно займатися інноваціями в своїй сфері.

Прикладом компанії восьмого рівня може бути компанія «Google», в якій вже десять років застосовують спіральну динаміку в розробці своїх продуктів та управлінні персоналом з урахуванням особливостей команди в кожній конкретній країні. У результаті за ці роки компанія стала одним з лідерів ІТ-технологій, а її засновник, Сергій Брін, в 2008 р. піднявся з 43-ї позиції на 13-ю в списку «400 найбагатших американців», задовольняючи потребу персоналу в комфорті, зберігаючи традиції, враховуючи важливість відпочинку і близькості з родиною. Компанії «Google» вдається запускати нові проекти, відкривати офіси і створювати команди лідерів, зберігаючи корпоративні цінності і культуру, і її статки обчислювалися в сумі \$ 18,7 млрд. (за оцінкою «Forbes»). На фотографіях офісів цієї компанії, можна побачити різні підходи до їх оформлення, і, звичайно ж, дизайн робочих місць і офісних приміщеннях.

У різних країнах світу відрізняється навіть оформлення логотипу компанії при вході, що визначає цінності команди саме в даній країні.

Сьомий і восьмий рівні (жовтий і бірюзовий колір) - це рівні інтегрованих стратегій. На цих рівнях компанії вже збудували всі процеси і відносини. Стратегії розвитку передбачають кілька сценаріїв майбутнього компанії з урахуванням різних умов розвитку галузі в країні і в світі, глобальних тенденцій змін на

Існують три шари прояву цінностей компанії - поверхневий, прихований, глибинний.

Перший шар - поверхневі цінності. Це відомі загальні цінності, положення моралі та поведінкові правила. Вони засновані на релігії, законах та здоровому сенсі. Такі цінності встановлюють норми поведінки співробітників корпорації, слугують ключем до характеру їх роботи. Вони дозволяють відокремити вірне від невірнього, визначають наші пріоритети. Стратегія періодично «сканується», змінюється місія компанії та бачення її розвитку, система заохочення співробітників, поведінкові кодекси, соціальні структури ... На основі поверхневих цінностей люди будують відносини і вирішують конфлікти, формують значущі правила і норми поведінки для виживання в навколишньому середовищі. Наприклад, приходячи вранці на роботу, співробітники компанії вітають один одного. У кожній організації це може бути різний «ритуал» між духовно різними людьми, але суть його залишається невідомою - це правила поведінки в суспільстві, які визначають відносини. Цінності першого шару - немов плаваючі на поверхні води листя, які ми бачимо і до яких можемо доторкнутися.

Другий шар - приховані цінності. Їх можна порівняти з потоком, який несе опале листя. Сутність прихованих цінностей - аналіз причин зв'язку певних дій з поверхневими цінностями. Це мислення стратегів. Як зміг Уолт Дісней створити «імперію», яка і сьогодні враховує інтереси дітей і дорослих? Створюючи і розвиваючи цю «імперію», він апелював до глибинних цінностей людини, будь то клієнт, керівник або власник. І ці цінності залишаються незмінними.

Третій визначення необхідності вітатися на роботі з працівниками компанії. Людина намагається виявити сенс всього в дії - від причини появи тієї чи іншої дії до результату. Приховані цінності зв'язані з виконанням функціональних обов'язків, чи це прихильність до якості або довгострокове навчання. Співробітник живе в рамках посадових

обов'язків, а керівнику у випадку невиконання працівником своїх обов'язків доводиться вислуховувати виправдання в дусі «хто перешкодив зробити і хто повинен був це зробити».

Приховані цінності складно помітити. Налагоджуючи бізнес-процеси, складаючи посадові інструкції, положення, корпоративні стандарти, компанія закладає фундамент для свого розвитку. Сила цих цінностей схожа з маховим колесом, яке важко зупинити і складно повернути.

Верстви - глибинні цінності. Вони формують світосприяття стратегій та корпоративів, вибудовують стосунки лідера або його послідовників між собою, оптимізують рішення і визначають дійсність. Дійсність визначають тому, що завтра настає вже сьогодні. Стратегія, яку розробляє топ-менеджмент компанії сьогодні, визначає дійсність і вартість компанії як мінімум через три роки. Глибинні цінності, на відміну від перших двох шарів, орієнтовані на бачення різних сценаріїв розвитку ринку, поведінки конкурентів, змін у політиці. Зовнішні майбутні сценарії розвитку майбутнього - це стратегія розвитку компанії сьогодні. Розуміння глибинних цінностей забезпечує міцну основу при аналізі образу мислення людей. Глибинні цінності спрямовані вгору по спіралі. Ось чому така динаміка цінностей носить назву спіральної.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, щоб нинішні заклади та установи соціокультурної сфери досягли завтра процвітання, слід провести сутнісну парадигму менеджменту, змінити глибинні цінності всередині закладів та установ. Ті організації, які прагнуть до успішного майбутнього, у світі постійних змін повинні приймати участь в довгостроковому аудиті цінностей, постійно аналізувати зміни і бути готовими до них. Темп життя і швидкість змін диктують необхідність враховувати розмаїття ціннісних аспектів, ціннісних стратегій. Щоб гідно зустріти майбутні зовнішні зміни в менеджменті та технологіях, потрібні гнучкість і взаємозв'язок на всіх рівнях цінностей.

Формування професійної компетентності менеджерів соціокультурної сфери не можливе без урахування системи цінностей. Доречно розглядати ціннісні стратегії як складову професійної

управлінської компетенції в контексті модернізації вищої освіти, про що свідчить саме дослідження.

### *Література*

1. Педагогіка вищої школи / В. П. Андрущенко, І. Д. Бех [та ін.]; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового – К.: Педагогічна думка. – 2008. – 256 с.
2. Психолого-педагогічне проектування особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання у вищих навчальних закладах: [монографія / за заг. ред. В. П. Андрущенко, В.І. Лугового]. – К.: „Педагогічна думка”, 2008. – 253 с.
3. Український педагогічний словник [уклад. С.У. Гончаренко ]. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно - ориентированой парадигмы образования / А. В. Хуторской // Нар. образование.– 2003. – №2.– С. 18-24.

### *Ю. Ненько*

*- викладач кафедри іноземних мов та технічного перекладу Академії пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля*

**УДК 371.132**

## **ОПТИМАЛЬНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ КУРСАНТА ПОЖЕЖНОГО ВНЗ**

*Стаття містить аналіз еволюції методів навчання. Автор формулює низку ознак, які дозволяють визначити, як той чи інший метод сприяє творчій самореалізації курсантів. У статті розглянуто організаційно-методичний компонент формування творчої самореалізації курсантів. Також автор формулює низку дидактичних умов для формування творчої самореалізації особистості курсанта пожежного внз в процесі мовної підготовки у внз. Автор досліджує розвиток сугестивної педагогіки, комунікативного методу та методу активізації можливостей особистості та колективу у вітчизняній науці.*

**Ключові слова:** *творча самореалізація, метод, дидактичні умови.*

**Ю. Ненько**

- преподаватель кафедры иностранных языков и технического перевода  
Академии пожарной безопасности им. Героев Чернобыля

### **ОПТИМАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ КУРСАНТА**

*Статья содержит анализ эволюции методов обучения. Автор формулирует ряд признаков, которые позволяют определить, как тот или иной метод способствует творческой самореализации курсантов. В статье рассматривается организационно-методический компонент формирования творческой самореализации курсанта. Также автор формулирует ряд дидактических условий формирования творческой самореализации личности курсанта в процессе языковой подготовки в вузе. Автор изучает развитие суггестивной педагогики, коммуникативного метода и метода активизации возможностей личности и коллектива в отечественной науке.*

**Ключевые слова:** творческая самореализация, метод, дидактические условия.

**Y. Nen'ko**

- teacher of department of foreign languages and technical translation,  
Academy of fire safety named after Chornobyl Heroes

### **OPTIMUM METHODS OF TEACHING FOR FORMING OF CREATIVE SELF-REALIZATION OF STUDENT**

*The article analyses the evolution of methods of teaching. The author formulates a range of characteristic features that discover how this or that method provokes the cadets' creative self-realization. The article investigates methodic component of forming creative self-realization of cadets. It contains a range of didactic terms of forming creative self-realization of the personality of cadets in the process of language study in higher educational establishment.*

**Key words:** creative self-realization, method, didactic terms.

**Постановка проблеми.** За останні десятиріччя в системі соціально-педагогічних цінностей відбулися кардинальні зміни. Педагогічна наука потребує формування нової парадигми освіти, спрямовану на інтенсивне самоствердження та самореалізацію особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В останні десятиріччя педагогічна наука все сміливіше пов'язує проблеми самореалізації як

самоздійснення вільної особистості з наданням їй можливості реалізувати себе. Педагогічні аспекти самореалізації як активної пізнавальної та творчої діяльності у нових умовах освітнього процесу розробляють В.Андрєєв, І.Зязюн, І.Іванов, М. Лазарєв, В. Лозова, Н. Тарасевич, Н. Щуркова.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Завданням статті є розгляд організаційно-методичного компоненту формування творчої самореалізації особистості курсанта, вивчення, в якій мірі той чи інший метод навчання сприяє формуванню творчої самореалізації курсантів, які вивчають іноземну мову в немовному вузі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Головна мета освітніх зусиль сучасності – якомога повне розкриття можливостей і здібностей особистості, її творчого потенціалу. Це, в свою чергу, вимагає пошуку таких методів навчання, які б цьому сприяли. Однак, спочатку необхідно визначитися, що ми розуміємо під терміном "метод навчання".

Методи навчання – категорія історична. Стосовно навчання іноземним мовам радянському терміну "метод" у зарубіжній літературі відповідає не лише слово "method" (англ.), але й "approach" тобто "підхід" до навчання [1]. Виходячи з існуючого в методиці прямого, свідомого та діяльнісного підходу до навчання мовам, всі методи навчання поділяють на: прямі (натуральний, прямий, аудіовізуальний, аудіолінгвальний); свідомі (граматико-перекладний, свідомо-співставний, свідомо-практичний); комбіновані (метод читання, комунікативний метод); інтенсивні методи (суггестопедія, метод активізації можливостей особистості та колективу, ритмопедія, релаксопедія тощо).

Аналізуючи еволюцію методів навчання виділяють ряд ознак, за якими необхідно класифікувати методи навчання: 1) наявність чи відсутність рідної мови при навчанні іноземній (пипові назви методів цієї групи – прямі, перекладні, змішані); 2) співвідношення іншомовної мовленнєвої практики і теорії мови (до цієї групи відносяться свідомі методи, де вивчення граматики і теорії відіграє велику роль); 3) використання чи не використання особливих психічних станів курсанті (виділяються альтернативні (суггестопедія, релаксопедія, гіпнопедія) та традиційні методи [2]).

Відповідно, необхідно сформулювати ряд ознак, які дозволяють визначити, як той чи інший метод сприяє творчій самореалізації курсантів. Виходячи із сутності самого процесу самореалізації, який розуміємо як прагнення максимально розкрити свій потенціал, робимо припущення, що формування творчої самореалізації особистості курсанта буде успішним, якщо процес оволодіння іноземною мовою в немовному вузі: направлений на особистість курсанта, його реальні потреби та мотиви; має діяльнісний інтерактивний, комунікативний та творчий характер; є проблемно-орієнтованим; націлений не стільки на логіку предмету, скільки на логіку розвитку особистості курсанта; стимулює прояв активності курсанта, дозволяє йому реалізовувати власні наміри, активізує знання, життєвий досвід, емоції та настрої; курсант визнається головним суб'єктом навчального процесу, а викладач стає його помічником, радником та організатором спілкування іноземною мовою засобами цієї мови [3].

Оцінюючи основні методи навчання за цими ознаками, ми приходимо до висновку, що прямі та свідомі методи навчання не можуть сприяти формуванню творчої самореалізації курсанта, оскільки мають на меті лише загальноосвітні та вузькі практичні цілі: розвинути логічне мислення засобами вивчення граматики, навчити читати та перекладати, навчити користуватись мовою як засобом спілкування в рамках побутової сфери.

З 70-х років ХХ століття найбільш поширеними в методиці навчання мовам стали два напрями, що паралельно розвивались: комунікативний підхід та сугестивна педагогіка, що стала основою для розробки інтенсивних методів навчання, направлених, головним чином, на оволодіння усним іншомовним мовленням в стислі часові рамки при значній концентрації навчальних годин та створення обстановки занурення у мовне середовище.

Характерними рисами суггестопедичної навчальної системи є актуалізація прихованих можливостей особистості, підвищення інтелектуальної активності, позитивні емоції та ефект відпочинку, якими супроводжується заняття, сприятливий виховний вплив заняття, котрий полягає в пом'якшенні агресивних тенденцій особистості, підкреслений психолікувальний ефект [4].



Сугестивна педагогіка, яка не використовувалася в Радянському союзі у чистому вигляді, знайшла своє відображення та розвиток в розробці інших методів та методик інтенсивного навчання, до яких відноситься інтенсивний метод навчання усного мовлення дорослих, відомий також як "цикловий". Він представляє собою спробу об'єднати суггестопедичний і свідомо-практичний методи навчання; прискорений курс навчання мові методом занурення; суггестокібернетичний інтегральний метод, в основі якого лежить сугестивне управління процесом навчання за допомогою технічних засобів; ритмопедія, релаксотерапія, гіпнопедія, інтелл-метод, заснований на ефекті 25-го кадру.

Однак найбільш відомим є метод активізації можливостей особистості та колективу (або інтенсивний метод), розроблений наприкінці 80-х років Г. А. Китайгородською, теоретичне та практичне обґрунтування якого міститься в ряді солідних публікацій [5]. Відштовхуючись від тезису про активацію можливостей групи через активізацію можливостей особистості, вона дає наступне пояснення інтенсивному навчанню: "це таке навчання, яке сприяє прискореному, пізнавальному та особистісному вдосконаленню обох сторін (викладача та курсанта), включених у навчальний процес, яке досягається за порівняно короткий проміжок часу" [6, с.21].

Метою інтенсивного навчання та одночасно основною умовою та засобом її досягнення є іншомовне спілкування. Відповідно, інтенсивне навчання можна визначити і як особливим чином організоване навчальне збагачення, в ході якого відбувається й прискорене збагачення, й активний розвиток особистості [7]. Теоретичні положення методу, які базуються на постулатах психології спілкування та на використанні резервів сфери несвідомого в навчанні, формулюються наступним чином: створення на заняттях колективної взаємодії та організація мовленнєвого спілкування; розкриття творчого потенціалу особистості за допомогою сугестивних засобів, які забезпечують ефект гіпермнезії, використання різноманітних джерел сприйняття, в тому числі й сфери несвідомого.

Творцем цього методу були сформульовані шість базових психолого-педагогічних принципів такого навчання, а саме: принцип особистісного спілкування, суть якого полягає в розумінні процесу навчання як процесу рівнопартнерського міжособистісного спілкування викладача й курсанта; принцип ролівої організації навчального матеріалу

та навчального процесу, який реалізується через систему комунікативних вправ, які виконуються курсантами в групах, діадах та тріадах; принцип колективної взаємодії, який відображає характер організації курсантів в різноманітні форми групового спілкування та забезпечує підвищення рівня їх активності; принцип поліфункціональності вправ, що означає одночасне оволодіння мовним матеріалом та мовленнєвою діяльністю; принцип сконцентрованості навчального матеріалу, принцип двохплановості навчання, тобто використання міміки та жестів, які сприяють створенню сприятливих умов для навчання.

В рамках методу активізації була розроблена модель навчального процесу, яка включає три послідовних етапи: введення нового матеріалу за допомогою тексту – полілогу, тренування в спілкуванні (етап закріплення матеріалу в результаті виконання комунікативних вправ), практика спілкування (етап вільного та творчого використання матеріалу в різних ситуаціях спілкування).

Метод активізації приваблює, перш за все, закладеними в ньому можливостями навчання мові як засобу спілкування в ситуаціях, що представляють для курсанта особистісний (і професійний) інтерес та розробленими в його рамках прийомами та формами навчання. Використання цього методу (навчання в спілкуванні та взаємодії, прийоми театралізації, інфантилізації) дозволяє знати психологічні бар'єри в навчанні, що, в свою чергу, сприяє розвитку спонтанності та креативності як компонентів творчої самореалізації. Окремо необхідно зазначити значення рольової гри у навчанні за методом активізації, де рольова гра розглядається як модель реального спілкування та міжособистісних відносин, містить великі можливості мотиваційного та розвиваючого плану, слугує фактором інтенсифікації навчального процесу та сприяє формуванню творчої самореалізації особистості курсанта внаслідок системи пожежної безпеки.

Методи, засновані на концепції суггестопедії, незважаючи на їх психотерапевтичний та активізуючий ефект, мають низку обмежень, а саме: вони потребують особливої психолого-педагогічної підготовки педагогічних кадрів, їх практична реалізація передбачає наявність відповідної технічної апаратури, і може ускладнюватись конкретними

умовами навчання у внз (цілі, задачі навчання, тривалість курсу навчання, години тощо) [8].

Зазначимо, що альтернативні методи навчання потребують детальної перевірки, однак, використання окремих елементів цих методів у традиційному навчанні може підвищити загальну ефективність процесу оволодіння іноземною мовою та сприятиме формуванню творчої самореалізації особистості курсантів.

Слід зауважити, що іншим напрямом в навчанні іноземним мовам є комунікативний підхід. Зазначений підхід базується на ідеях комунікативної лінгвістики, психологічної теорії діяльності, концепції розвитку індивідуальності в діалозі культур. Спочатку метод призначався для навчання мовленню, потім сфера його застосування розширилася на всі види комунікацій.

Комунікативний підхід передбачає організацію процесу навчання як моделі процесу реальної комунікації, де комунікативність в навчанні іноземним мовам означає використання основних закономірностей мовленнєвого спілкування та моделювання деяких його сторін у практиці навчання. Особливості комунікативного підходу найбільш чітко сформульовані в положеннях, які відображають суттєві закономірності навчальної діяльності в рамках цього підходу та набувають статусу принципів навчання.

Відмітимо, що в науці найвідомішими є наступні стратегічні положення, характерні для навчання іноземним мовам в умовах, наближених до реального спілкування: про комунікативну направленість навчання всім видам мовленнєвої діяльності та засобам мови; про стимулювання мовленнєво-мислячої активності; про індивідуалізацію навчання; про функціональну організацію мовленнєвих засобів; про ситуативну організацію процесу навчання; про новизну та інформативність навчального матеріалу.

Сучасний метод навчання мовам визначають не лише як комунікативно-діяльнісний, але й як особистісно-орієнтований. Таке звертання до особистості курсанта стало можливим завдяки суспільно-політичним та соціальним змінам в країні, коли найбільшою цінністю визнається вільна, творча, розвинута особистість, здатна самореалізовуватись в житті, якому притаманні постійні зміни.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Наш аналіз сучасних методів, підходів та технологій навчання мовам дозволяє сформулювати ряд дидактичних умов для творчої самореалізації особистості курсанта в процесі мовної підготовки у вузі:

1. Організація навчання мові як процесу реальної комунікації, де має місце активна мовленнєва діяльність курсанта.

2. Практична направленість навчання іноземній мові.

3. Наповнення змісту навчання особистісним смислом, врахування потреб та інтересів курсантів як майбутніх офіцерів служби цивільного захисту.

4. Включення курсанта у іншомовну творчу діяльність за допомогою технології педагогічних майстерень та проектної методики.

5. Залучення курсантів в активну пізнавальну діяльність засобами прийомів навчання у співпраці.

### *Література*

1. The communicative approach to language teaching / edited by C.J. Brumfit and K. Johnson. – Oxford, 1981. – P. 183 – 205.
2. Витлин Ж. Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке / Иностранные языки в школе. – М., 2001, – № 2. – С. 23 – 29.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М., 2000. – 165 с.
4. Методы интенсивного обучения иностранным языкам : сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тареза / под ред. С. И. Мельник. Вып. 3. – М., 1977. – С. 7 – 16, 111 – 121, 142 – 148.
5. Интенсивные методы обучения иностранным языкам : материалы докладов научной конференции. – М., 1973. – С. 127 – 130.
6. Тридцать три ответа на 33 вопроса : диалог стажеров и сотрудников Центра интенсивного обучения иностранным языкам при МГУ / под ред. Г. А. Китайгородской. – М., 1993. – 199 с.
7. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1982.
8. Щукин А. Н. Методика обучения иностранным языкам : курс лекций. – М., 2002. – 288 с.

---

*М. Окса*

- кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького

УДК 371

### **ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ**

*У статті розглядаються проблеми управління освітою*

*Ключові слова:* управління освітою, системний характер управління.

*Н. Окса*

- кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогического мастерства Мелитопольского государственного педагогического университета им. Богдана Хмельницкого

### **ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

*В статье рассматриваются проблемы управления образованием*

*Ключевые слова:* управление образованием, системный характер управления.

*М. Oksa*

- candidate of Sciences, professor of pedagogy and pedagogical skills Melitopol State Pedagogical University Bohdan Khmelnytsky

### **PROBLEMS OF EDUCATION IN MODERN STAGE**

*The problems of education*

*Key words:* education management systems character of management.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями.** До завдань управління освітою слід відносити, передусім, підтримку цілеспрямованості і організованості навчально-виховного процесу, ефективність впровадження інноваційних і засобів, які забезпечують цей процес. Дійсно, саме ці цілі, очевидно, має переслідувати регулювання освітнього процесу.

Не вдаючись до змістового аналізу, зауважимо, що будь-який освітній процес повинен надавати знання системні, тобто взаємоузгоджені

і несуперечливі, такі, що поглиблюються і доповнюються на кожній наступній стадії навчання. Це не під силу окремому педагогу - не лише в силу обмеженості власним фахом, але і внаслідок складності привертати увагу тих, що навчаються протягом років. Лише в перших класах школи дитина здатна концентрувати увагу на одній особі тривалий час - дорослішаючи, людина потребує розмаїття не лише у знаннях, але і у комунікації (власне знання мають також і свою комунікативну складову [8]. Таким чином, необхідна узгоджена робота великої кількості педагогів - і з поглибленням навчання все більша, оскільки потрібні все більш вузькі фахівці з певних дисциплін. У межах Болонського процесу як обов'язкове передбачається навіть навчання в іншому ВНЗ [2]. Таким чином, завдання цілеспрямованості навчально-виховного процесу тягне за собою з необхідністю завдання його організованості. Інституційний характер освіти передбачає також, що Інноваційні та засоби, які забезпечують цей процес, також мають у своїй основі системний характер. Вони запроваджуються кожним педагогом не спорадично на власний розсуд, а впроваджуються у переважній своїй більшості одночасно у всій системі освіти - на зразок певної хвилі.

**Формулювання цілей статті.** Розглянути особливості управління освітою у зв'язку з характером будь-якого управлінського процесу щоб виразніше виявити власне освітню специфіку системності в управлінні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Якщо розглядати більш фундаментальні питання системності управління суспільними відносинами, то слід звернутися передусім до таких питань; чи можливий системний підхід до визначення методів управління, на яких філософсько-методологічних засадах він повинен базуватися, які переваги і обмеження дає застосування системного підходу у сфері управління, а також - що означає таке застосування відносно кожного методу зокрема. Сучасні дослідники саме визначення управління пов'язують з поняттям системи: „управління - функція організованих систем, які виникли як природним (еволюційним), так і штучним (креаційним) шляхом" [5]. Специфіка соціального управління, як уже зауважувалось на початку, полягає у його суттєвому зв'язку зі свідомою діяльністю людей, а отже варто очікувати, що і

система, функцією якої є таке управління, також певною мірою пов'язана зі свідомою діяльністю людей.

Дійсно, чеснота менеджера полягає в умінні вчасно помічати необхідність радикальної зміни стратегії управління. Однак, це є причиною їх відстороненого ставлення до об'єкту управління: менеджер, як правило, найманий працівник, якому не „болить” за долю об'єкта управління, цей об'єкт має для нього лише умовну, відносну цінність, зумовлену кон'юнктурою ринку, з одного боку, і відносною важливістю посади для менеджера в його уявленні про свою кар'єру. Тому менеджери в межах свого фахового світогляду, на нашу думку, не здатні на безсторонній, виважений підхід до реалізації системності у визначенні як об'єкта управління, так і методів його управління. З переходом управління з посади менеджера приватної компанії, навіть топ-менеджера, на державну посаду має змінитись передусім його світогляд, що є доволі складним завданням, оскільки успішність його діяльності на менеджерській посаді була можливою саме за умови наявності доволі релятивістського світогляду. Такої ж зміни світогляду потребує і управлінець нижчої і середньої ланки у сфері освіти, який отримує державну посаду. Втім якщо така зміна світогляду відбувається, то державне управління отримує в особі такого управління чи не найкращий зразок чиновника, який уміє поєднувати ринкову гнучкість зі стратегічним баченням державного діяча.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Система державного управління значною мірою визначається системою об'єктів цього управління, у якій слід розрізняти "опорні", субстанційні, системні, і "допоміжні", "привхідні", несистемні. Так звані "бюджетонаповнюючі" об'єкти в сильній державі мають формуватися з числа системних. Рівень освіченості громадян на сьогодні розглядається як один з основних показників рівня соціального капіталу і людського ресурсу країни. Тому основні навчальні заклади повинні захищатися державою. В Україні у сфері вищої освіти такий захист набув форми надання статусу "національних" провідним державним університетам, які таким чином здобувають статус системних. До системних також належать так звані "природні монополії", від яких залежить безпека держави. У сфері освіти

"природною монополією" є, на наш погляд, вітчизняні традиції у науці і освіті. Взагалі принцип державного ставлення до об'єктів управління, на нашу думку, дуже близький до ідеї саморозгортання національної держави, сформульований І. Г. Фіхте у його "Листах до німецької нації", а у загальному методологічному ракурсі представлений ще і у праці „Основи загального науковчення” [10]. Цей принцип полягає у тому, що стабільний і гарантований розвиток національної держави можливий лише на власному ґрунті, а не на запозичених ідеях.

"Політична енциклопедія" у статті про управління називає регулювання серед найбільш загальних функцій управління: "Найбільш загальними функціями управління вважають: підтримання і оптимізацію системних характеристик; свідомий вплив на внутрішні та зовнішні (щодо системи) процеси; створення розмаїття; цілепокладання; регулювання; облік". З точки зору кібернетики, управління полягає в упорядкуванні об'єктів за рахунок того, що вони з невизначених набувають статусу нехай і спрощено визначених, однак передбачуваних у своїй однозначності. Ця однозначність і є інформацією про об'єкти, а "зменшення розмаїття завдяки інформації є одним з основних методів регулювання, адже поведінка системи стає більш передбачуваною" [3].

У визначенні системи управління з кібернетичної точки зору її цілісність визначається терміном "емерджентність": "Система має властивість функціональної емерджентності. Емерджентність (цілісність) - це така властивість системи, яка принципово не редукується до суми властивостей елементів, які складають систему, і не виводиться з них" [1]. Більше того, складні динамічні системи, які є основним об'єктом кібернетичних досліджень, припускають велику кількість різних станів. Мовою філософії це слід, на наш погляд, передати як можливість утворення однією й тією ж системою різних структур. Це загальна властивість як живих організмів, так і соціальних та інших систем. Так, метелик свого часу був личинкою, гусінню, коконом, міняючи свою структуру, але не сутність. Те ж саме можна говорити про певний кодекс юридичних законів, який може удосконалюватись, змінюватись, залишаючись сам собою відносно своєї загальної мети. Лє найвищою мірою це стосується, на наш погляд, системи освіти, де нові наукові знання можуть суттєво переструктурувати освітній процес, однак у межах існуючих традицій національної системи освіти.



Систему управління, як і будь-яку іншу систему, слід розглядати як динамічну і у певному сенсі відкриту, тобто таку, що припускає можливість переструктурування. Що ж зумовлює необхідність такого переструктурування? Відповідь на це питання знаходиться, на нашу думку, у площині чинників регулювання суспільного життя.

Регулювання як елемент системи державного управління слід розглядати у контексті чинників, які регулюють суспільне життя, до яких енциклопедичний словник "Політологія" за редакцією Ю. І. Аверьянова відносить: „1) систему реалій, закладених у природі людини, притаманних її свідомості і обумовлених оточуючим середовищем людини, які прийнято називати законами суспільного розвитку; 2) сукупність включених у суспільний процес чи пов'язаних з ним випадкових подій, які посилюють або послаблюють, а іноді і блокують дію об'єктивних законів, тобто заважають природному розвитку суспільства і людини; 3) система управлінських дій, які більш чи менш повно відповідають поточним, перспективним і глобальним завданням розвитку людського суспільства; 4) систему самоуправлінських дій колективних і індивідуальних членів суспільства, які виступають у якості суб'єктів керованого суспільного процесу" [7].

Очевидно, що останні два види чинників відповідають загальному поділу на центральні органи управління (та підпорядковану їм вертикаль влади) і органи самоврядування (як джерело легітимності влади). Цей поділ у Юргена Габермаса розглядається як поділ на адміністративний апарат та громадськість [4]. Як вважає Габермас, легітимаційні процеси пізнього капіталістичного суспільства витісняють на задній план досліджену К. Марксом класичну боротьбу між класами, замінюючи її переважно політичною боротьбою громадськості з бюрократією. Частково погоджуючись з Габермасом, все ж наголошуємо на тому, що процеси удосконалення управлінського апарату суспільства не можуть замінити собою внутрішню логіку виробництва і замінити матеріальні інтереси на більш значимі. Ці процеси можуть лише максимально спростити мотиваційну складову матеріального виробництва та забезпечити безпроблемність його розвитку з точки зору ефективної організації людського чинника виробництва.

Саме такі виробничі процеси поруч з демографічними, геополітичними та деякими іншими закономірностями і визначають, на

нашу думку, зміст першої з вищезгаданих груп чинників регулювання суспільного життя. Друга ж група пов'язана зі спробами у конкретному історичному контексті знайти "золоту середину" між закономірностями суспільного розвитку, інтересами громадськості та адміністративно-управлінськими засобами інтеграції суспільства. Така "золота середина" представлена, на наш погляд, у конкретних управлінських рішеннях - як у сфері державного управління, так і у сфері менеджменту приватних компаній чи вироблення політики окремими політичними партіями.

Повертаючись до сфери освіти, звернемо увагу, що чотири завдання, які стоять перед управлінням цією сферою, цілком узгоджуються з чотирьох функціональною моделлю Т. Парсонса: цілеспрямованості навчально-виховного процесу відповідає функція ціледосягнення; організованості навчально-виховного процесу - функція інтеграції, впровадженню Інноваційних засобів - відтворення зразка, впровадженню забезпечуючих засобів - функція адаптації [9]. Таким чином, управлінські функції можна умовно розподілити між рівнями системи освіти: ціледосягнення у тривалій перспективі - адміністративні структури та інші формальні засоби; інтеграція - структури громадськості, зокрема участь батьків, наглядових рад тощо; відтворення зразка - це не просто культура, а сучасна модернізаційна і постмодерна культура, які спрямовують тих, хто навчаються, не на відтворення шаблонів поведінки чи зразків знань, а на відтворення методів здобуття знань та зразків використання знань, нарешті адаптація співвідноситься з активною функцією сучасної освіти не просто забезпечувати економіку працівниками, а самій активно змінювати економіку, перетворюючи її на економіку знань.

Ці ідеї відображено у Національній доктрині розвитку освіти, затвердженій у 2002 році Указом Президента України [6]. У ній сучасна система управління сферою освіти розглядається як така, що розвивається як державно-громадська. Головні принципи - пошук нових, відкритих і демократичних моделей управління, впровадження системи високо професійного наукового, аналітичного й прогностичного супроводу управлінських рішень, мінімізація впливу конкретних посадовців на процес управління освітою. Кінцева мета - зробити всіх учасників педагогічного процесу - від управлінців до батьків учнів - активними, реальними суб'єктами розвитку освіти.

Спробуємо умовно розділити завдання управління освітою на дві великі складові - регулювання інституційних засобів організації освітнього процесу та регулювання поведінкою управлінських кадрів. Перша частина втілена у вимозі враховувати „регіональні особливості, тенденції до збереження автономії навчальних закладів, конкурентоспроможності освітніх послуг”, "передбачається забезпечення державного управління з урахуванням громадської думки, внаслідок чого змінюється навантаження, функції, структура і стиль центрального та регіонального управління освітою" [6]. Це передбачає децентралізацію управління, перехід до програмно-цільового управління, поєднання державного і громадського контролю, удосконалення і оптимізацію багатьох процедурних питань. Значною мірою зміни у цій частині створюють необхідні передумови і для якісних змін у кадрах, які задіяні в управлінські процеси.

У термінах теорії управління це означає переорієнтацію управлінських організаційних структур з ієрархічного на органічний тип. Саме структура організації повинна забезпечити реалізацію її стратегії, взаємодію організації із зовнішнім середовищем та ефективне вирішення основних задач організації. Правильна побудова структури організації, як підтверджує досвід роботи А.С.Макаренка в колонії і комуні забезпечує більшу частину проблем регулювання відносин у ній. Тому спосіб організації структур, які підлягають державному регулюванню (як державних, так і недержавних закладів освіти), не лише повинен враховуватись при побудові системи державного управління, але й підлягати її корегуючому впливу. І в широкому розумінні завдання управлінців при цьому полягає в тому, щоб сприяти формуванню такої структури, яка найкраще відповідає цілям і задачам організації.

За умов адміністративно-командної економіки проблема відповідності організаційної структури управління цілям і задачам організацій, а також внутрішнім та зовнішнім факторам, які впливають на неї, практично не вивчалася, оскільки не передбачалися ані альтернативи у способі організації, ні реальний вибір між ними. Існували переважно організаційні структури бюрократичного типу з жорсткими ієрархічними зв'язками, високим ступенем формалізації, централізованим прийняттям рішень. Дана структура вважалася ідеальною і ефективною. Зовсім не бралася до уваги, що організаційна структура і її управління не можуть

бути стабільними, вони повинні постійно змінюватися і вдосконалюватися у відповідності з умовами, які постійно змінюються. За умов ринкової економіки підприємствам і організаціям, у тому числі і освітнім, необхідно швидко реагувати на зміни зовнішнього середовища і адаптувати ці організаційні структури до цих змін.

Протягом багатьох десятиріч організації створювали такі організаційні структури управління, що отримали назву ієрархічних або бюрократичних. Концепція ієрархічної структури була сформульована німецьким соціологом Максом Вебером, що розробив нормативну модель раціональної бюрократії. Вона містила наступні принципи положення: чіткий розподіл праці, слідством якого є необхідність використання кваліфікованих фахівців на кожній посаді; ієрархічність управління, при якій нижчий рівень підкоряється і контролюється вищим; наявність формальних правил і норм, що забезпечують однорідність виконання менеджерами своїх задач і обов'язків; дух формальної безособовості, з якими офіційні особи виконують свої обов'язки; здійснення найму на роботу в відповідності з кваліфікаційних вимог до даної посади; об'єктивний характер управлінських рішень виступає в якості гаранта раціональності такої структури.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Багатолітній досвід використання лінійно-функціональних структур управління показав, що вони найбільш ефективні там, де апарат управління виконує рутинні завдання і функції, які частіше повторюються і рідко змінюються. Головною властивістю структур, відомих у практиці управління як гнучкі, адаптивні або органічні, є притаманна їм спроможність порівняно легко міняти свою форму, пристосовуватися до нових умов, органічно вписуватися в систему управління. Ці структури орієнтуються на прискорену реалізацію складних програм і проектів у межах крупних підприємств і об'єднань, цілих галузей і регіонів. Як правило, вони формуються на тимчасовій основі, тобто на період реалізації проекту, програми, рішення проблеми або досягнення поставленої мети. У Національній доктрині розвитку освіти ці структури отримали назву програмно-цільового управління. У зв'язку з цим велике значення надається вмінню керівника сформулювати концепцію управління проектом, розподілити завдання між учасниками команди, чітко визначити

пріоритети і ресурси, конструктивно підходити до дозволу конфліктів. По завершенні проекту структура розпадається, а співробітники переходять у нову проектну структуру або повертаються на свою постійну посаду (при контрактній роботі - звільняються). Така структура має велику гнучкість, але за наявності декількох цільових програм або проектів наводить до роздрібнення ресурсів і помітно ускладнює підтримання і розвиток виробничого (у нашому випадку -освітнього) і науково-технічного потенціалу організації як єдиного цілого.

Інкорпорування органічних структур в існуючу ієрархічну; створення конгломератів; формування структур майбутнього - модульних і атомістичних організацій. Учені прогнозують, що в епоху інформаційної стадії розвитку суспільства, або "суперіндустріальної цивілізації", бюрократія буде замінена новою формою організації. Це будуть об'єднання підприємств-модулів, що створюються і ліквідуються в залежності від потреби в них. Навколо крупних фірм (корпорацій) можуть виникати незалежні дрібні компанії. Між тими і іншими встановлюються операційно-контрактні відношення.

Деякі фахівці передбачають появу "атомістичних" організацій, в яких будуть відсутні відношення прямої адміністративної підпорядкованості. Елементи таких організації будуть зв'язані між собою загальною корпоративною культурою і системами телекомунікації. Подаючи собою приклад найбільш яскраво втілених органічних структур, модульні і атомістичні організації будуть мати нові внутрішні характеристики, багато в чому протилежні структурам минулого. Це - спрямування на немасову економіку, несерійність виробництва і нестандартність продукту. Структури менеджменту повинні будуть працювати на окремого споживача. У сфері освіти знаходимо свій відповідник цим процесам на прикладі дистанційної освіти. Варто зауважити, що як у виробництві, так і у освіті, використання телекомунікації передбачає високий розвитку культури і базової освіти тих, хто навчається.

### *Література*

1. Анфилов В.С. Системный анализ в управлении / В.С.Анфилов, А.А.Емеьянов, А. А.Кукушкин - М.: 2002. - С. 24.

2. Барліт О.О., Елькін М.В., Окса М.М. Основи стратегічного менеджменту в освіті: Навчальний посібник / О.О.Барліт, М.В.Елькін, М.М.Окса. – Мелітополь: МДПУ, ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2009 р. – 256 с.
3. Василенко И. А. Управление / И.А.Василенко // Политическая энциклопедия: В 2-х т. -Т.2.-М.:2000.-С. 525.
4. Габермас Ю. Структурні перетворення у сфері відкритості: дослідження категорії „громадянське суспільство" / Ю. Габермас. - Львів: 2000.
5. Мысливченко А. Г. Управление / А.Г.Мысливченко // Новая философская энциклопедия: В 4-х т.-Т.4.-М.:2001.-С. 144.
6. Національна доктрина розвитку освіти // Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). - К.:2003. – С.178-201.
7. Политология: Энциклопедический словарь. -М.: 1993,-С. 379.
8. Сердюк О. П. Основи управління комунікативним процесом. - К.: 1998; Підвищення кваліфікації керівників освіти за дистанційною формою навчання (за заг. ред. В. В. Олійника).-К.: 2006. -С. 170-209.
9. Третьяков П. И. Адаптивное управление педагогическими системами / П.И.Третьяков, С. Я. Митші, Н. Я Бояринцева. - М.: 2003.
10. Фихте И. Г. Основа общего наукоучения // Фихте И. Г. Сочинения: В 2-х т. - Т. I. -СПб .: 1993. - С. 78.

### ***С. Сидоров***

*– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии  
Шадринского государственного педагогического института, Россия*

**УДК 371.215**

## **ИЗУЧЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМ ПРОЦЕССОМ В СЕЛЬСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ: КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ, МЕТОДЫ**

*В статье предложен комплекс критериев, показателей и методов для оценивания эффективности управления инновационным процессом в условиях сельской средней школы.*

***Ключевые слова:** сельская школа; инновации в сельской школе; управление сельской средней школой.*

**С. Сидоров**

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології

*Шадринського державного педагогічного інституту, Росія*

**ВИВЧЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ  
ПРОЦЕСОМ В СІЛЬСЬКІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ: КРИТЕРІЇ,  
ПОКАЗНИКИ, МЕТОДИ**

*У статті запропоновано комплекс критеріїв, показників і методів для оцінювання ефективності управління інноваційним процесом в умовах сільської середньої школи.*

**Ключові слова:** *сільська школа; інновації в сільській школі; управління сільській середньою школою.*

**S. Sidorov**

– Candidate of Pedagogy, Associate Professor at the Chair of Pedagogic and

*Psychology, Shadrinsk State Pedagogical Institute, Russia*

**STUDY OF RESULTS OF MANAGEMENT OF THE INNOVATION  
PROCESS IN A RURAL MIDDLE SCHOOL: CRITERIA, INDICATORS,  
METHODS**

*The article proposes a complex of criteria, indicators and methods for assessing management effectiveness of the innovation process in a rural middle school.*

**Keywords:** *rural schools; innovation in the rural school, the management of rural middle school.*

Інновації, забезпечуючі розвиток сучасної школи, потребують особливого управління, внаслідок чого школа, розвиваючись на основі інновацій, значительно відрізняється від тих шкіл, метою яких є підтримка раз і назавжди встановленого порядку роботи. Робота школи в інноваційному режимі передбачає внесення змін до її освітньої системи, однак при цьому виникає необхідність змін і в системі управління [4; 7]. Тому ефективне управління інноваційним процесом в школі передбачає управління не окремими змінами, а всім комплексом змін, охоплюючих як управлявану, так і управляючу підсистему.

Інноваційні процеси, що відбуваються сьогодні в сільській освітній середовищі, відрізняються значительним різноманітністю і во

многим определяются спецификой конкретной школы [1; 2; 3]. Анализ современных тенденций развития сельских школ в России убеждает в том, что устойчивое развитие сельского образования обеспечивают только системные изменения инновационного характера, осуществляемые с учётом местных условий и позволяющие реализовать уникальность каждой сельской школы в её устойчивом инновационном развитии [5].

Следовательно, наиболее объективная оценка результатов управления инновациями в условиях сельской школы возможна лишь при условии учёта её особенностей и глубины изменений, происходящих в школьной образовательной системе. Эта идея являлась для нас ключевой при разработке методики изучения результатов управления инновационным процессом в сельской средней школе.

В результате специально проведённого исследования был обоснован комплекс критериев эффективности управления инновационным процессом в сельской средней школе, образующих три основные группы, в зависимости от уровня изменений, фиксируемых с их помощью (базовый уровень, метауровень и метаметауровень) [6].

Критерии базового уровня – это критерии изменений системы, не затрагивающих её структуру. Они позволяют фиксировать внешние количественные и качественные проявления результатов инновационного процесса, достижение которых свидетельствует о развитии системы. К этим критериям относятся:

- количество реализованных системой инновационных идей;
- эффективность и целесообразность («качество») инноваций.

Критерии метауровня характеризуют структурные изменения в образовательной системе. Исходя из трактовки структуры как упорядоченной совокупности элементов и связей между ними, мы выделяем в этой группе два основных критерия:

- структурные новообразования (обновление структуры образовательной системы: появление новых и модернизация уже имеющихся структурных компонентов);
- образовательные отношения (развитие связей и взаимодействий в образовательной системе).

Метаметауровень изменений отражает изменение представлений системы о себе и своих возможностях. Критериями этого уровня являются:



- потребность образовательной системы в познании и освоении нового в педагогической науке и практике (потребность в самообновлении);

- способность образовательной системы к разработке и внедрению инноваций (способность к самообновлению).

Для каждого критерия нами определены показатели, позволяющие оценить уровень эффективности управления по полученным результатам.

Эмпирическое изучение педагогического процесса и решение конкретных задач педагогического исследования предполагает применение совокупности различных исследовательских методов. Для изучения результатов управления инновационным процессом в сельской средней школе методы отбирались на основе принципов методологической полноты, оптимальности, надёжности, воспроизводимости, достаточности для решения конкретных научно-практических задач, обусловленных особенностями показателей, выявляемых по каждому из вышеперечисленных критериев. Таким образом, для изучения результатов управления инновационным процессом в сельской средней школе мы используем взаимосвязь критериев, показателей и методов исследования.

### **1. Критерий «количество реализованных инновационных идей».**

Основными показателями являются: количество выдвинутых, разработанных, заимствованных, адаптированных, реализованных инновационных идей; источники инноваций. Используемые методы исследования: изучение школьной документации, изучение продуктов деятельности, наблюдение.

При изучении количественного критерия необходимо проследить динамику нововведений. Так, рост количества инноваций, разработанных в школе на протяжении пяти лет, свидетельствует о росте инновационной активности в школе. Если к концу охваченного исследованием периода количество реализованных инновационных проектов, разработанных внутри школы, стало преобладающим, можно говорить о достижении высокого уровня эффективности управления по этому показателю количественного критерия.

Высокому уровню эффективности управления инновациями по этому критерию соответствуют следующие показатели: осуществлена система инноваций, адаптированных к условиям школы; инновационные

идеи преимущественно выдвигаются в самой системе на основе учёта социально обусловленных требований к ней. О среднем уровне эффективности свидетельствует полная реализация нескольких разрозненных инновационных идей, привнесённых в школу как «сверху», так и «изнутри», при этом инновационные идеи в основном адаптированы к условиям школы. На низком уровне эффективности инновационные идеи малочисленны или не реализуются в полном объёме, инновации осуществляются преимущественно «сверху», инновационные идеи слабо адаптируются к условиям школы.

**2. Критерий «качество инноваций».** Основные показатели по критерию: новизна, результативность, оптимальность, системность и целостность, соответствие актуальным проблемам и потребностям школы. Методы исследования: метод экспертной оценки, изучение школьной документации, изучение продуктов деятельности, наблюдение, анкетирование.

Об эффективности управления свидетельствует, например, увеличение доли инноваций качества высокого и выше среднего уровней в общем количестве реализованных в данной школе инновационных проектов. Высокий уровень эффективности управления фиксируется, если осуществлена система нововведений, обеспечивающих целостное развитие школы. При среднем уровне нововведения в основном соответствуют целям развития школы, однако их эффективность невысока, по сравнению с затратами; либо достаточно эффективное нововведение не обеспечено ресурсами для закрепления в системе работы школы. Низкий уровень: преимущественно формальные новшества, несущественно влияющие на развитие школы, неоправданно усложняющие образовательную систему.

**3. Критерий «структурные новообразования».** Основные показатели: появление новых структурных подразделений в системе внутришкольного управления, их функциональность, жизнеспособность, адаптированность в образовательной системе школы; степень локализации их деятельности; необходимость и достаточность структурных новообразований. Методы исследования: наблюдение, изучение школьной документации, изучение продуктов деятельности.

К структурным новообразованиям относятся инновационный совет школы, заместитель директора школы по инновационному развитию,

различные экспертные, инновационные и творческие группы, новые для школы формы в общественного управления, а также органы ученического самоуправления. Факт существования данных субъектов управления инновационным процессом устанавливается по реально осуществляемой инновационной деятельности, в зависимости от специфики задач функционирования каждого субъекта (по количеству и качеству разработанных, апробированных, внедрённых инноваций и проведённых экспертиз).

При высоком уровне эффективности управления новые и обновлённые структурные элементы интегрируют и координируют деятельность субъектов инновационного процесса в масштабе всей школы. При среднем – имеют локальный характер, определяя отдельные аспекты деятельности. При низком – фактически отсутствуют (фактическое отсутствие фиксируется и в том случае, если структурные новообразования «существуют» в школьной документации, но реально не функционируют). Так, к показателям высокого уровня можно отнести создание эффективно функционирующего инновационного совета школы, расширение функций родительского комитета за счёт привлечение родителей к управлению инновационной деятельностью школы, участие ученического совета школы в разработке и внедрении новых форм внеучебной воспитательной работы и т.д. Показатели среднего уровня: работа вновь созданной инновационной группы по какому-либо направлению, активизация инновационной деятельности методического объединения, работа классного руководителя с родительским комитетом класса по обновлению форм воспитания и т.д.

**4. Критерий «образовательные отношения».** Основные показатели: управленческое взаимодействие, адаптивность управления, сотрудничество, инициативность, заинтересованность субъектов инновационного процесса в общей пользе, гуманизация отношений, доверительность и взаимопонимание в отношениях «школа – семья». Методы исследования: наблюдение, анкетирование, беседа, тестирование, сопоставление независимых характеристик.

Изучение образовательных отношений направлено на выявление изменений:

---

- в уровнях гуманности отношений между учащимися и педагогами, вовлеченными в инновационный процесс;

- в активности учащихся в учебно-воспитательном процессе;
- в связях школы с семьями учащихся, с сельским социумом;
- в инновационной активности педагогов, учащихся и их родителей;
- в профессионально обусловленных отношениях между учителями.

Например, в отношениях внутри педагогического коллектива в результате их участия в инновационной деятельности могут выявиться следующие изменения: повыситься уровень взаимопонимания, усовершенствоваться навыки сотрудничества и сотворчества в коллективной деятельности; педагоги могут больше узнать друг о друге, открыть в личности коллег неизвестные ранее привлекательные качества.

При высоком уровне эффективности изменения в образовательных отношениях приобретают многоаспектный и межструктурный характер, охватывают всю систему (например, принятие всеми педагогами новых педагогических ценностей, являющихся существенным фактором сплочения коллектива и имеющих ключевое значение для дальнейшего развития школы). О среднем уровне свидетельствуют изменения отношений в отдельных аспектах инновационной деятельности, внутри отдельных структур образовательной системы. Примером этого может служить развитие отношений в любой творческой группе педагогов: проявление в профессиональной деятельности дружеского расположения, взаимовыручки, взаимной ответственности. При низком уровне отношения в системе в основном остаются неизменными, а если и изменяются, то это не оказывает существенного влияния на систему. Так, приятельские отношения между коллегами могут возникнуть на основе интересов, находящихся за пределами профессиональной деятельности, и никак не способствовать её развитию.

**5. Критерий «потребность в самообновлении».** Основные показатели: критичность, самокритичность субъектов инновационного процесса, стремление выявить недостатки в своей работе, совершенствовать образовательный процесс; позитивное отношение к новому; поиск новых идей, технологий

Методы исследования: наблюдение, анкетирование, беседа, изучение школьной документации, изучение продуктов деятельности.

Сопоставление данных, полученных с помощью этих методов, позволяет делать выводы об изменениях, произошедших в следующих показателях:

- в интересе к новому педагогическому опыту;
- в снижении сопротивляемости нововведениям;
- в умении видеть проблемы, ошибки, недостатки в работе;
- в активности при поиске новых идей в психолого-педагогической и методической литературе и периодике, в опыте коллег, в опыте работы других школ.

На высоком уровне эффективности управления инновациями потребность в самообновлении присутствует как интегративный признак системы и детерминируется задачами развития школы. Для среднего уровня потребность в самообновлении присуща ряду структур образовательной системы, но не охватывает всю систему; данная потребность детерминируется индивидуальными и групповыми интересами, интеграция на основе стремления к новизне способов и результатов деятельности прослеживается только на уровне групп. На низком уровне потребность в самообновлении также может выявляться, однако она не является интегративным признаком, поскольку проявляется лишь некоторыми субъектами в некоторых аспектах деятельности.

**6. Критерий «способность к самообновлению».** Основные показатели: правильное выделение проблем, ошибок, недостатков в предшествующем опыте; определение путей преодоления проблем; фактические результаты самообновления.

Методы исследования: изучение продуктов деятельности, наблюдение, изучение школьной документации, монографический метод. Так, анализ результатов наблюдений за педагогической деятельностью позволяет выявить приобретение педагогами новых навыков профессионального самосовершенствования, повышение инновационной активности. Изучение школьной документации дает информацию о качестве анализа, целеполагания и планирования своей работы, о диагностической компетентности.

Сопоставление данных, полученных методами наблюдений, изучения школьной документации и изучения продуктов деятельности позволяет констатировать изменения:

- в объективности самооценки;

---

- в оптимистичности педагогических прогнозов;
- в качестве контроля в обучении и воспитании школьников;
- в умениях находить, отбирать, адаптировать и применять инновационные идеи в своей работе.

На высоком уровне эффективности управления инновационным процессом способность к самообновлению становится интегративным свойством образовательной системы сельской школы. На среднем она присуща ряду структур образовательной системы. На низком – проявляется лишь некоторыми субъектами и отдельными структурами системы в некоторых аспектах функционирования.

Использование монографического метода позволяет проследить динамику изменений профессиональной компетентности педагогических работников в сфере инновационной деятельности и эффективности работы индивидуальных и коллективных субъектов управления инновационным процессом. Рост этих показателей на протяжении всего охваченного исследованием периода также позволяет констатировать повышение способности образовательной системы к самообновлению.

Итак, для оценивания эффективности управления инновациями в сельской школе мы предлагаем шесть критериев, отражающих три изменений, являющихся результатом инновационного процесса. Выделенные критерии конкретизированы в показателях и позволяют выявить глубину происходящих в системе изменений. Их практическое применение реализуется в комплексе исследовательских методов, специально отобранных в соответствии с выделенными показателями. Установленная нами взаимосвязь критериев, показателей и методов исследования обеспечивает научно-методическую основу, необходимую для объективного оценивания результатов управления инновационным процессом в условиях сельской средней школы.

### *Литература*

1. Бочарова, В.Г. Стратегия модернизации сельского образовательного социума / В.Г. Бочарова, М.П. Гурьянова // Педагогика. – 2005. – №8. – С. 32–38.
2. Гурьянова, М.П. Резервы модернизации сельской малочисленной школы России: метод. пособие / М.П. Гурьянова. – М.: ИСПС РАО, 2004. – 160 с.

3. Криволапова, Н.А. Становление и развитие региональной системы профильного обучения: монография / Н.А. Криволапова. – Курган: ИПКиПРО Курганской обл., 2007. – 283 с.
4. Лазарев, В.С. Управление инновациями в школе / В.С. Лазарев. – М.: Центр пед. образования, 2008. – 352 с.
5. Сидоров, С.В. Инновационные процессы и научно-педагогические исследования в современной сельской школе [Электронный ресурс] / С.В. Сидоров // RELGA: электрон. научно-культурологич. журнал. – 2010. – №9. – URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?level1=authors&userid=953> (дата обращения 24.02.2011).
6. Сидоров, С.В. Критерии эффективности управления инновациями в сельской школе / С.В. Сидоров // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – №7, ч.1. – С. 192–194.
7. Третьяков, П.И. Адаптивное управление педагогическими системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / П.И. Третьяков, С.Н. Митин, Н.Н. Бояринцева; под ред. П.И. Третьякова. – М.: Академия, 2003. – 368 с.

### ***К. Трибулькевич***

*– докторант Института вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, кандидат педагогічних наук, доцент*

**УДК 378.4 (477) : 371.83**

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ: ФІЛОСОФСЬКИЙ ТА СОЦІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

*Здійснено аналіз стану дослідження проблеми становлення і розвитку студентського самоврядування у філософській та соціологічній літературі ХХ-ХХІ століття*

**Ключові слова:** *студентське самоврядування, вища школа, університети.*

### ***Е. Трибулькевич***

*– докторант Інститута вищого образования Національної академії педагогічних наук України, кандидат педагогічних наук, доцент*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ: ФИЛОСОФСКИЙ И СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

---

*Осуществлен анализ состояния исследования проблемы становления и развития студенческого самоуправления в философской и социологической литературе XX-XXI столетия*

*Ключевые слова: студенческое самоуправление, высшая школа, университеты.*

***K. Tribulkevich***

*- a doctorate of Institute of higher education of the National academy of pedagogical sciences of Ukraine, candidate of pedagogical sciences, associate professor*

**RESEARCH OF PROBLEM OF STUDENT SELF-GOVERNMENT:  
PHILOSOPHICAL AND SOCIOLOGICAL ASPECT**

*The analysis of the state of research of problem of becoming and development of student self-government is carried out in philosophical and sociological literature of XX-XXI of century*

*Keywords: student self-government, higher school, universities.*

**Постановка проблеми.** Питання студентського самоврядування із впровадженням у життєдіяльність вищих навчальних закладів демократичних засад управління набувають все більшої актуальності, проте недостатнє вивчення проблеми в історії та практиці вітчизняної вищої школи, ускладнює реалізацію задекларованих тенденцій.

**Аналіз останніх досліджень.** Особливого значення набуває потреба у вивченні досвіду становлення і розвитку студентського самоврядування на теренах Української держави, у тому числі й за допомогою глибокого дослідження педагогічної, історичної, філософської та соціологічної літератури.

Окремого розгляду вимагають дослідження в галузі філософії освіти, адже за словами В.П.Андрущенка та В.С.Лутая «...взаємодія між філософією та освітою завжди відігравала істотну роль у розвитку людства, що привело до появи такої проміжної між ними ланки, як філософія освіти» [1, с.6].

**Формулювання цілей статті.** Метою даної статті є аналіз вивчення проблеми студентського самоврядування у філософській та соціологічній літературі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Загальні підвалини до розуміння сутності понять «педагогічна теорія», «педагогічна



закономірність», «педагогічний закон» та наукові аспекти філософії освіти визначено у монографії Б.С.Гершунського «Філософія освіти для ХХІ століття (В пошуках практико-орієнтованих освітніх концепцій)» [4]. Наукову цінність для організації та здійснення дослідження має логіко-методичний аспект поданого у монографії матеріалу.

Дослідницький інтерес викликає й праця Л.В.Губерського та В.П.Андрущенка «Філософія як теорія та методологія розвитку освіти» [5]. Практичне значення для нашої роботи має висвітлена у праці генеза філософсько-педагогічних концепцій та досвід становлення вітчизняної системи вищої освіти в період суспільних трансформацій на початку ХХІ століття.

Окресленню орієнтирів становлення вітчизняної системи освіти присвячені розвідки В.П.Андрущенка, В.П.Бежа, В.І.Бондара, І.Волощука, Д.І.Дзвінчука, М.Б.Євтуха, К.В.Корсака, В.Г.Кременя, П.М.Лісовського, Е.В.Лузік, В.С.Лутая, М.І.Михальченка, В.А.Рижка, О.О.Романовського, В.А.Темненка, Ю.І.Терещенка, З.С.Сейдаметової, В.І.Шевченка, С.В.Шейка, М.І.Шкіля; польських дослідників Анджея Гофрона та Беати Гофрон та ін. науковців.

Нашою увагою були охоплені й роботи, присвячені аналізу ціннісних засад організації освітньо-виховного процесу у вищих закладах освіти. Адже «цінність людини є тим першим і головним пріоритетом, на якому базується людство як цивілізація» [5, с.508], а володіння людиною ціннісними орієнтаціями дозволяє говорити про можливість побудови цивілізованого суспільства, що сповідує принципи демократії й гуманізму. Врахування ціннісного аспекту при розгляді проблеми становлення і розвитку студентського самоврядування в університетах України є необхідною умовою об'єктивного всебічного аналізу соціально-історичних умов генези даного феномена.

Проблемі формування ціннісних орієнтацій присвячені роботи В.П.Андрущенка, П.І.Гнатенка, В.О.Іздебської, С.В.Кострюкова, В.О.Огнев-Юка, В.В.Рябченка, Ю.І.Терещенка, Л.В.Чупрія, О.І.Шрамко та ін. науковців. Найбільш ґрунтовною, з огляду на дослідження цінностей освіти, є праця В.О.Огнев-Юка «Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку» [15], адже автор подає системний аналіз ціннісного виміру українського суспільства, визначає основні тенденції розвитку

ціннісних орієнтацій в Україні в історичній ретроспективі та пропонує нову модель сучасної освіти в нашій державі. Науковий інтерес також викликають праці В.О.Іздебської [8-10]. Дослідниця разом із аналізом ціннісних орієнтацій молоді, розглядає і проблеми розвитку студентського самоврядування в умовах навчально-виховного процесу сучасних вищих навчальних закладів.

Важливим аспектом демократизації університетського середовища є гуманістичні цінності. При здійсненні дослідження, нами було проаналізовано праці вітчизняних учених: В.П.Андрущенко, Т.І.Андрущенко, М.Є.Добрускіна, В.Ф.Дороз, І.А.Зязюна, Л.І.Зязюн, В.Г.Кременя, Т.А. Кривко, В.Д.Литвинова, М.І.Михальченка, С.В.Пазенка та зарубіжних дослідників: О.В.Бондаревської, С.В.Девятової, В.А.Карпуніна, І.Ф.Кефелі, В.І.Купцова, А.Ф.Малишевського, К.С.Пирогова, Ю.М.Шора. Зокрема, у роботі С.В.Девятової та В.І.Купцова зазначається, що «суспільство відчуває велику потребу не лише в широко освічених, але й у гуманних людях. Адже в наш час гуманістична орієнтація все більшою мірою стає необхідною умовою виживання всього людства» [6, с.18]. А отже розгляд проблем виховання студентів у тісному зв'язку з гуманістичними принципами дозволяє дотримуватися системного підходу при здійсненні дослідження.

Особливого значення в даному контексті набуває праця російського науковця Б.Т.Ліхачова «Філософія виховання» [13]. Монографія представляє інтерес для нашого дослідження тим, що містить глибинний аналіз психологічних особливостей юнацького віку, характеристики процесу розвитку в молоді ціннісних орієнтацій та їх всебічний розгляд. Вагомим доробком у царині філософії виховання є дослідження українських науковців С.О.Дорогань та В.В.Корженка.

Слід зазначити, що наше дослідження передбачало аналіз становлення і розвитку студентського самоврядування в конкретно визначених умовах, а саме: у вищих навчальних закладах України. Отже нами були взяті до уваги філософські розвідки щодо ідеї розвитку університету як центрального осередку освіти та виховання. Особливу цінність становили праці з класичної філософської спадщини: Г.Гегеля, Ж.Дерріди, Дж. Дьюї, І.Канта, Д.Левіна, Б. Рідінгса, Я.Пелікана, К.Ясперса; сучасних українських філософів: М.О.Зубрицької,

А.В.Кулакова, М.А.Мінакова, М.С.Симича й зарубіжних дослідників: І.Н.Ємельянової, Д.Ж.Маркович, Л.Л.Фітуні та ін.

При розгляді обраної нами наукової проблеми доцільно звернутися й до соціологічних джерел, які становили окрему групу при аналізі наукової літератури. Найбільш цінними з огляду на мету та завдання нашого дослідження для нас були розвідки Л.Г.Сокурянської [16], Б.Г.Нагорного, А.В.Яковенко та М.Л.Яковенко [14]. У монографії Л.Г.Сокурянської «Студенчество на пути к другому обществу» [16] здійснено глибинний аналіз умов реформування вищої школи, за яких формується сучасне покоління студентів. Визначено поняття студентства як соціокультурної спільноти та охарактеризовано цінності молоді на основі проведених досліджень. Автор вивчає й міру вияву активності студентів на рівні академічної групи, виявляє при цьому «лідерів», «активістів», «пасивних учасників», «сторонніх», «вигнанців» [16, с.396], проте у даному дослідженні не розглядається участь студентів у роботі органів студентського самоврядування.

У розвідці Б.Г.Нагорного, А.В.Яковенко та М.Л.Яковенко «Студентство і сучасність» [14] розглядаються освітні мотивації студентської молоді та обґрунтовуються аспекти розвитку інноваційної активності студентів в умовах формування нових освітніх стратегій. Автори приходять до висновку: «більшість із числа опитаних студентів вважають: вищий навчальний заклад у його нинішньому стані не є соціальною організацією, що активізує, належним чином, ініціативність молодих людей» [14, с.122], дані аргументи підтверджують визначені нами у ході дослідження суперечності.

Вивченню соціальних уявлень молоді та визначенню шляхів їх формування присвячена колективна монографія за редакцією І.В.Жадан «Соціальні уявлення молоді: особливості та шляхи формування» [17]. У праці Т.О.Вольфовська, І.А.Дідук, І.В.Жадан, Л.Н.Овдієнко, С.І.Позняк розглядають такі актуальні вектори соціальних уявлень як мораль і право, національна ідентичність, громадянськість. Аналіз наведених відомостей дозволяє отримати широке уявлення про соціальний портрет сучасного студентства.

Вивченню орієнтацій студентів присвячені також роботи О.М.Балакіревої, Т.В.Бондар, М.Ю.Варбан, О.А.Ганюкова,

В.А.Головенька, І.Л.Демченко, Н.П.Дудар, М.Д.Міщенко, М.П.Перепелиці, Г.В.Святненко, О.О.Яременка, Т.І.Виперайленко, Ф.І.Прокоф'єва, В.А.Стьопіна, В.С.Бондар, Т.О.Вольфовської, Н.Ф. Головатого, М.Ф. Димитрова, О.С.Копила, Т.О.Лукіної, Л.П.Морозової, Н.В. Паніної, І.І.Прокопчука; російських соціологів А.Л.Андреєва, О.Д.Волгогонової, В.С.Магун, М.В. Енговатова та ін.

Розвідки Т.О.Войтенка, О.С.Гончарука, Ю.О.Привалова «Громадянське суспільство в Україні: аналіз соціального конструювання» [2] та В.П.Степаненка «Концепція громадянського суспільства в осмисленні посткомуністичних суспільних трансформацій» [18] доповнюють уявлення про соціально-політичну ситуацію в незалежній Українській державі та окреслені світоглядні орієнтири розвитку, якими має бути охоплена й освітня галузь.

При вивченні даної групи джерел дослідження нами було визначено: основна увага соціологів спрямована на збір інформації про ціннісні орієнтації студентської молоді, їх політичні уподобання та соціальне самопочуття. Проте питання самореалізації молоді в органах студентського самоврядування університетів України системного аналізу не знаходить.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Комплексний аналіз історичної, педагогічної, філософської, соціологічної літератури засвідчив, що проблема становлення і розвитку студентського самоврядування не мала системного дослідження. Проте об'єктивні висновки про стан вивчення проблеми можемо робити лише після всебічного аналізу джерел дослідження. А отже актуальним завданням постає розгляд питання студентського самоврядування у вітчизняних та зарубіжних дисертаційних роботах.

### *Література*

1. Андрущенко В., Лутай В. Філософія освіти в сучасній Україні: стан та перспективи розвитку / В.Андрущенко, В.Лутай // Вища освіта України. – 2004. - №4. – С.5-12.
2. Войтенко Т.О., Гончарук О.С., Привалов Ю.О. Громадянське суспільство в Україні: аналіз соціального конструювання / Відп. ред. Ю.Саєнко. – К.: Стило, 2002. – 368 с.
3. Вольфовська Т.О. Соціальні уявлення молоді про способи й моделі взаємодії у суспільстві / Т.О.Вольфовська // Педагогіка і психологія. – 2005. - №3. – С. 98-106.

4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С.Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608с.
5. Губерський Л., Андрущенко В. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / Л.Губерський, В.Андрущенко. – К.: МП «Леся», 2008. – 516 с.
6. Девятова С.В., Купцов В.И. Образование в XX столетии / С.В.Девятова, В.И.Купцов // Вестник Московского университета. – Серия 20. Педагогическое образование. – 2003. - №1. – С.3-19.
7. Дорогань С. Національне виховання як світоглядне завдання: філософський і педагогічний аспект / С.Дорогань // Вища освіта України. – 2004. - №2. – С.105-111.
8. Іздебська В. Духовність і навчання у формуванні особистості студента / В.Іздебська // Вища школа. - 2002. - №6. - 29-34.
9. Іздебська В. Елементи ідеалу в соціокультурних орієнтаціях сучасного студентства як рівень духовного розвитку / В.Іздебська // Вісник Книжкової палати. - 2006. - №1. - С. 32-34.
10. Іздебська В. Студентське самоврядування як чинник формування самосвідомості молоді / В.Іздебська // Рідна школа. - 2000. - №11. - С. 26-28.
11. Кремень В. Смысл і цінності в системі гуманітарного знання / В.Кремень // Рідна школа. - 2009. - № 8-9. - С. 3-5.
12. Корженко В. Філософія виховання: зміна орієнтацій / В.Корженко. – К.: Вид-во УАДУ, 1998.– 304 с.
13. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. Специальный курс: Уч. пособие для студентов высших учебных заведений / Б.Т.Лихачев. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.
14. Нагорний Б.Г., Яковенко М.Л., Яковенко А.В. Студентство і сучасність / Б.Г.Нагорний, М.Л.Яковенко, А.В.Яковенко – К.: Арістей, 2005. – 164 с.
15. Огнев□юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В.О.Огнев□юк. – К.: Знання України, 2003.–450с.
16. Сокурная Л.Г. Студенчество на пути к другому обществу / Л.Г.Сокурная – Х.: Харьковский национальный университет им. В.Н.Каразина, 2006. – 576 с.
17. Соціальні уявлення молоді: особливості та шляхи формування: Колективна монографія / За ред. І.В.Жадан. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 218с.
18. Степаненко В. Концепція громадянського суспільства в осмисленні посткомуністичних суспільних трансформацій // Суспільна трансформація: концептуалізація, тенденції, український досвід / За ред. В.Танчера, В.Степаненка. – К., 2004. – С.73-99.

---

**О. Швець**

*- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хімії Сумського національного аграрного університету*

**УДК 37.02:378:54**

## **ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ХІМІЧНІЙ ОСВІТІ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

*У статті розглядаються переваги використання інформаційних технологій навчання у вищій школі. Відмічено вимоги до комп'ютерної грамотності викладачів. Виділено основні напрями застосування комп'ютерів при вивченні дисциплін хімічного циклу. Визначено умови ефективності запровадження інформаційних технологій в навчальний процес вузу. Розроблено схему використання комп'ютерних технологій під час вивчення хімії студентами аграрних спеціальностей. Описано особливості застосування презентацій при проведенні лекцій. Виділено основні форми самостійної роботи студентів із залученням мультимедійних технологій. Дано характеристику і класифікацію навчально-методичних матеріалів із якими працює студент. Розглянуто структуру навчально-методичного комплексу. Описано методика контролю знань студентів за допомогою комп'ютерної програми «Master-3».*

**Ключові слова:** *інформаційні технології навчання хімії, презентація, навчально-методичний комплекс, аграрні спеціальності.*

**О. Швець**

*- кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии Сумского национального аграрного университета*

## **ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ХИМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ АГРАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*В статье рассмотрены преимущества использования информационных технологий обучения в высшей школе. Выделены основные пути применения компьютеров при изучении дисциплин химического цикла. Разработана схема использования компьютерных технологий при изучении химии студентами аграрных специальностей. Рассмотрена структура учебно-методического комплекса. Описана*

методика контролю знань студентів при допомозі комп'ютерної програми «Master-3».

**Ключевые слова:** інформаційні технології навчання хімії, презентація, учебно-методический комплекс, аграрні спеціальності.

**O. Shvets**

- an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Chemistry of Sumy National Agrarian University

### **INFORMATION TECHNOLOGIES IN CHEMICAL EDUCATION OF STUDENTS OF AGRARIAN SPECIALITIES**

*The article deals with the advantages of the use of information technology of training at the higher school. Here the basic ways of using computers in the study of disciplines of a chemical cycle are singled out. The scheme of use of computer technologies at studying chemistry by students of agrarian specialties is developed. The structure of an educational and methodical complex is considered. The technique of control of students' knowledge by means of the computer program «Master-3» is described.*

**Keywords:** information technology teaching chemistry, presentation, educational and methodical complex, agrarian specialties.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Сучасне інформатизоване суспільство потребує високоосвічених спеціалістів, які приймають креативні рішення, володіють комунікативними здібностями, легко освоюють нові сфери діяльності та здатні швидко адаптуватись до життєвих ситуацій. Для забезпечення розвитку таких конкурентоспроможних особистостей необхідна переорієнтація освіти на формування компетенцій самоосвіти та самовдосконалення. Реалізувати таку вимогу, на нашу думку, можна за допомогою інформаційних комп'ютерних технологій, оскільки їх використання руйнує вікові, часові та просторові перепони і дає можливість кожному навчатись усе життя.

Для студентів аграрних університетів хімія є однією із фундаментальних дисциплін. Водночас, результати вхідного контролю знань першокурсників, що проводиться кафедрою хімії СНАУ останні 10 років, свідчать про недостатню хімічну підготовку випускників старшої школи. У зв'язку з цим виникає потреба в підвищенні, а інколи і в формуванні базових хімічних знань. Збільшення обсягу навчального

матеріалу з одночасним зменшенням часу на його вивчення потребує інтенсифікації процесу навчання, що, на нашу думку, може реалізовуватись за допомогою нових інформаційних технологій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Висвітлення проблем, пов'язаних з використанням сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі, започатковано й розвинуто в фундаментальних роботах А. Ашерова, Б. Гершунського, В. Глушкова, А. Довгялло, А. Єршова, О. Молибога, Є. Полата та ін.

Цілі, теоретичні та методологічні основи, можливості застосування нових інформаційних технологій у процесі навчання висвітлені в роботах вітчизняних учених М. Жалдака, Ю. Жука, В. Лапінського, В. Мадзігона, Н. Морзе, Ю. Рамського, З. Слєпкань.

Розвитку психолого-педагогічних проблем використання комп'ютерів у навчальному процесі присвячені праці Т. Ільїної, Ю. Машбиця, Н. Морзе, В. Монахова, Н. Тализіної. У дослідженнях Н. Апатової, І. Богданової, Л. Панченко, Л. Романишиної розглядаються питання про наукові основи навчання з використанням нових інформаційних технологій.

Доцільність та шляхи впровадження комп'ютерних технологій у процес вивчення хімії обґрунтовують у своїх публікаціях російські та вітчизняні дослідники: А. Аспіцька, С. Дендербер і О. Ключнікова, Г. Мальченко і О. Каретнікова, М. Тукало.

Вчителі-практики О. Жильцова, А. Журін, В. Ліхачев розглядають питання використання комп'ютерних програм, Інтернет-ресурсу у викладанні окремих тем курсу «Хімія».

Проблеми інформатизації навчального процесу з хімії, пов'язані з підготовкою вчителів-хіміків до роботи в умовах відкритого інформаційного суспільства, досліджують вчені Н. Вострікова і Н. Безрукова, Т. Третьякова.

У хімічній підготовці студентів не педагогічних спеціальностей використання інформаційних технологій має епізодичний характер. Отже виникає потреба їх системного впровадження в навчальний процес вищої школи. Дана стаття присвячена спробі розв'язання означеної проблеми при підготовці студентів агарних спеціальностей.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Основним завданням статті є доведення можливості системного використання



інформаційних технологій при викладанні дисциплін хімічного циклу в аграрному вузі.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** У нашому дослідженні ми підтримуємо ідею, що будь-яка педагогічна технологія є інформаційною, оскільки пов'язана із передачею та переробкою інформації учню чи студенту. Запровадження комп'ютерів як допоміжних засобів навчального процесу, внесло свої корективи у дефініцію поняття «інформаційна технологія навчання» - сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій [3, с.169].

Розглянемо переваги застосування інформаційних технологій навчання:

- пришвидшення передачі знань, технологічного та соціального досвіду;
- забезпечення більш високої ефективності навчання, що дозволяє студенту у спішніше і швидше адаптуватись до оточуючого середовища і змін у ньому;
- реалізація процесу реформування сучасної вищої освіти в контексті інтеграції до загальноєвропейської освітньої системи.

Проблеми запровадження нових інформаційних технологій пов'язані з недостатнім забезпеченням вузів сучасними технічними засобами навчання і низьким рівнем комп'ютерної грамотності викладачів. Традиційно комп'ютер застосовувався в першу чергу як друкарська машинка для набору текстів лекцій, методичних рекомендацій, завдань. Сучасний викладач повинен вміти:

- обробляти текстову, цифрову, графічну та звукову інформацію за допомогою відповідних процесорів і редакторів для підготовки дидактичних матеріалів;
- використовувати готові програмні продукти з своєї дисципліни, освітні сайти та Інтернет ресурси;
- розробляти тести, використовуючи готові програми-оболонки або самостійно і проводити комп'ютерне тестування;

- створювати слайди, використовуючи редактор презентації Power Point демонструвати презентації на заняттях, працювати з інтерактивними дошками;
- організовувати дослідну роботу в комп'ютерних віртуальних лабораторіях, обчислювальні експерименти тощо.

У своїй викладацькій роботі ми намагаємось реалізувати всі вище зазначені вміння. При навчанні хімії використовуємо комп'ютер враховуючи особливості хімії як науки. Виділяють три основні напрями його застосування:

- моделювання хімічних процесів і явищ;
- контроль і обробка даних хімічного експерименту;
- програмна підтримка курсу хімічних дисциплін [1, 4].

Детальніше зупинимось на кожному з вищенаведених напрямів.

Моделювання дозволяє відтворювати складні хімічні експерименти (реакції із вибуховими або отруйними речовинами, дорогими реактивами, повільні процеси) з імітацією на екрані дисплею виділення газів, випадіння осадів, зміни забарвлення реагентів. Також демонструємо явища, що неможливо відтворити в лабораторних умовах (появу озонної дірки, парниковий ефект, кислотні опади тощо). При цьому не лише імітуємо на екрані хімічні реакції, а й організовуємо одержання студентом відповідної кількісної інформації (визначення виходу «синтезованої» речовини, її констант і характеристик або при визначенні кінетичних залежностей використовуючи різні концентрації реагуючих речовин слідкуємо за зміною об'єму газу, що виділяється). За допомогою моделей пояснюємо будову атома, просторову конфігурацію s-, p-, d- і f-електронів, а також заповнення електронами атомних орбіталей, типи і механізми хімічних реакцій тощо

Другий напрям застосування комп'ютеру в хімічній освіті потребує вдосконалення таких відомих програм як ChemLab, NMR Simulator, CS Chem3D Pro. За їх допомогою можна проводити різні хімічні, хіміко-фізичні та хіміко-біологічні експерименти.

За третім напрямом комп'ютерну підтримку реалізуємо у вигляді довідкових матеріалів з окремих тем, електронних підручників, методичних вказівок щодо розв'язання розрахункових і експериментальних завдань, матеріалів для контролю та оцінювання знань студентів.

Під час впровадження комп'ютерних технологій в навчальний процес аграрного університету враховувались такі положення:

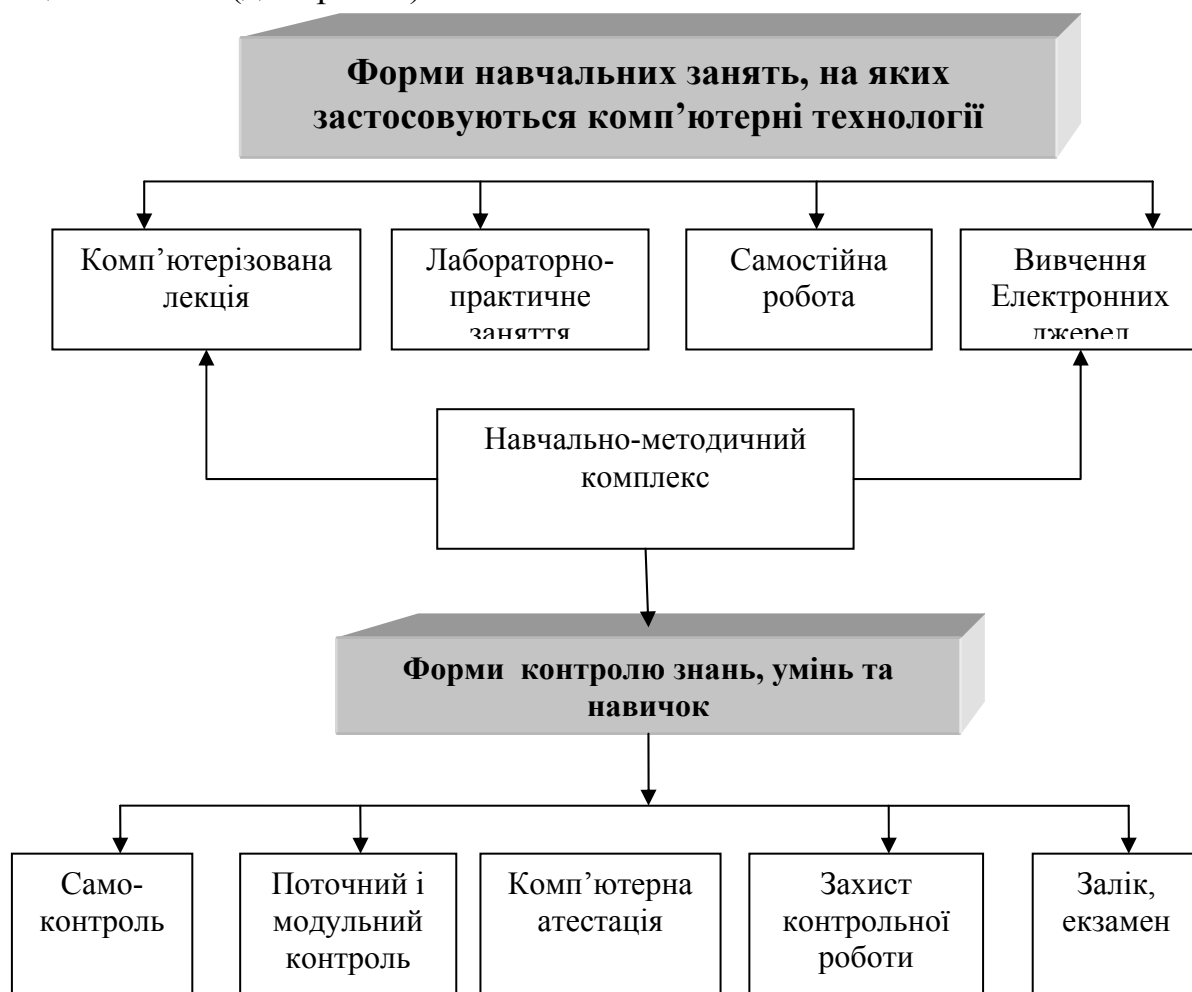
Для формування професійних компетентностей майбутнього спеціаліста АПК фундаментальними (базовими) є хімічні знання.

Успішне засвоєння одержаної інформації забезпечується шляхом підвищення наочності навчального матеріалу, організації самостійної роботи студентів і виконання хімічних завдань різних типів.

Ефективність застосування комп'ютерних технологій потребує системного підходу.

В умовах кредитно-модульної системи навчання кожна форма засвоєння знань, умінь та навичок повинна контролюватись.

Відповідно до виділених умов нами розроблена схема використання комп'ютерних технологій в процесі вивчення хімії студентами аграрних спеціальностей (див. рис. 1).



**Рис. 1** Форми застосування комп'ютерних технологій.

На лекціях і практичних заняттях (меншою мірою) ми застосовуємо мультимедійні презентації. Як свідчить досвід, використання комп'ютеризованих лекцій заощаджує до 10% навчального часу і забезпечує «афективність» сприйняття лекційної інформації. Особливість проведення лекцій з хімічних дисциплін у необхідності записувати рівняння хімічних реакцій, демонструвати досліди, розглядати структуру речовин тощо. Такі мультимедійні можливості як: демонстрація анімації та відеофільмів, виділення потрібної частини, поетапний вивід інформації у вигляді окремих фрагментів зручні під час демонстрації хімічних реакцій. За допомогою електронних видань розглядаємо в динаміці взаємодію валентних орбіталей, просторове розташування зв'язків. Під час заключних лекцій весь програмний матеріал з курсу відповідної хімічної дисципліни представляємо у вигляді наочних, інформаційних слайдів, що допомагає встановленню генетичних зв'язків між окремими темами всієї дисципліни.

Ми використовуємо такі форми самостійної роботи студентів:

- робота з електронними та друкованими виданнями, пошук необхідної інформації в Інтернеті. На основі сучасних комунікацій студенти отримали доступ до джерел, що містять не завжди достовірні дані. У зв'язку з цим вчимо студентів критично сприймати інформацію, аналізувати та класифікувати одержані знання;
- підготовка до практичних і лабораторних занять;
- підготовка до тестування, аудиторної контрольної роботи, само тестування на комп'ютері;
- виконання і підготовка до захисту домашньої контрольної роботи;
- написання рефератів і доповідей.

Ефективність функціонування будь-якої методики забезпечується навчально-матеріальною базою для вивчення дисципліни, в тому числі хімії. Навчальні, методичні матеріали, з якими працює студент, умовно можна поділити на групи: навчальні тексти, дидактичні матеріали (підручники, посібники, збірники задач) і методичні інструкції для навчальної роботи над матеріалом. Ці матеріали, особливо методичні інструкції, виступають у реальному навчанні як засіб безпосереднього керування роботою студентів (тобто керування за відсутності викладача). В них у загальному вигляді викладено досвід викладача (його рекомендації, вказівки, завдання, що ставляться), який передається

студентові. Націлювання студентів на певну інформацію, закладену в дидактичних матеріалах, дозує і стимулює їхню самостійну роботу, скеровує домашню підготовку студентів до наступного заняття, допомагає більш глибокому осмисленню теоретичного матеріалу, сприяє виробленню навичок роботи з друкованими та електронними джерелами.

Тому в межах запропонованої методики, з метою створення умов до самоорганізації початкової діяльності студента відповідно до “Положення про методичне забезпечення навчальних дисциплін в СНАУ”, колективом викладачів кафедри хімії було розроблено електронні варіанти навчально-методичних комплексів (НМК) по всім дисциплінам хімічного циклу.

Навчально-методичний комплекс включає: робочу програму відповідної хімічної дисципліни, короткий лекційний курс із гіперпосиланнями на основні поняття теми, короткий огляд інформації з тем винесених на самостійне вивчення, стислий зміст практичних занять із описом лабораторних дослідів, тестові завдання для самоперевірки знань, додаткова інформація у вигляді таблиць, ілюстрації тощо, завдання для контрольної роботи.

З метою визначення якості засвоєння навчального матеріалу проводимо педагогічний контроль (поточний, модульний, за самостійною роботою студентів, комп'ютерна атестація та підсумковий контроль у вигляді семестрового екзамену). Модульний контроль здійснюємо як підсумок роботи студента протягом вивченого модуля за результатами засвоєння теоретичного та практичного матеріалу. Рівень засвоєння навчальної інформації визначаємо як сума балів, набраних студентом під час вивчення модуля (за результатами поточного контролю), або на підставі результатів контрольного заходу. Регулярний контроль за самостійною роботою студентів спрямовуємо на виявлення знань, умінь та навичок студентів із хімічних дисциплін. До кожної із тем, винесених на самостійне опрацювання, складаємо теоретичні та розрахункові завдання та визначаємо механізм вибору варіанту контрольної роботи. Відповідно до вимог кредитно-модульної системи навчання кожен вид роботи студентів, у тому числі й самостійна робота, оцінюється певною кількістю балів, що є складовою загальної суми, набраної студентом у семестрі. За виконання контрольної роботи з тем, винесених на самостійне вивчення, студент може набрати до 30 балів.

Для перевірки студентами власних знань розроблено завдання у тестовій формі по 100 завдань до кожного модуля навчальної дисципліни, з яких створювалась “база” спеціальної комп’ютерної програми “Master-3”. Програма передбачає можливість вибору різної кількості завдань у тесті (10, 15, 20 та ін.) і під час тестування довільно вибирає запрограмовану кількість завдань із наявних у “базі”. Комплексне визначення успішності студента в семестрі проводилось нами на основі результатів комп’ютерного тестування (атестації). Для його проведення складалась “база” із завдань екологічного змісту у тестовій формі з вибіркоким типом відповіді для програми “Master-3”.

Результати нашого дослідження підтверджують можливість використання інформаційних технологій як засобу засвоєння та контролю набутих знань у процесі кредитно модульного навчання хімії студентів аграрних спеціальностей.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Досвід використання інформаційних технологій в процесі викладання хімічних дисциплін студентам аграрних спеціальностей свідчить про появу нових можливостей, які не досягаються іншими традиційними засобами. Проте, комп’ютер є і залишиться лише базою даних і не може замінити собою викладача. Самі по собі комп’ютери не можуть підвищити ефективність навчання, вони дають можливість реалізовувати методичні ідеї які раніше не були реалізовані через відсутність необхідних засобів навчання.

Подальша робота щодо комп’ютеризації навчального процесу на кафедрі хімії СНАУ буде спрямована на доопрацювання та розробку електронних підручників з курсів «Загальна та неорганічна хімія», «Аналітична хімія», «Фізична та колоїдна хімія», «Органічна хімія» для бакалаврів аграрних спеціальностей. Також удосконалюватиметься віртуальне представництво кафедри в інформаційно-освітній системі вузу.

### *Література*

1. Аспицкая А.Ф. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении химии: метод. пособие/ А.Ф. Аспицкая, Л.В. Кирсберг. - М.: Бином; Лаборатория Знаний, 2009. -356 с.

2. Мультимедиа в образовании : специализированный учебный курс / Бент Б. Андерсен, Катя ванн ден Бринк; авторизованный пер. с англ. – М.: Дрофа, 2007. – 224 с. – (Информационные технологии в образовании)
3. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. - К.: А.С.К., 2001. - 256 с.
4. Современные технологии в процессе преподавания химии: Развивающее обучение, проблемное обучение, проектное обучение, кооперация в обучении, компьютерные технологии / Авт.-сост. С. В. Дендебер, О. В. Ключникова. – 2-е изд. – М.: 5 за знания, 2008. – 112 с. – (Методическая библиотека).

### **О. Кисла**

*- викладач хімічних дисциплін Сумського технікуму харчової промисловості  
Національного університету харчових технологій*

**УДК 37. 372**

## **ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ**

*Стаття присвячена проблемі реалізації професійно орієнтованого навчання хімічних дисциплін у підготовці технологів харчової промисловості, можливостям формування професійно-ціннісних та пізнавальних інтересів, які виникають на його основі.*

**Ключові слова:** *професійно орієнтоване навчання хімічних дисциплін, професійно-ціннісні мотиви.*

### **О. Кислая**

*- преподаватель химических дисциплин Сумского техникума пищевой промышленности Национального университета пищевых технологий*

## **ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН СРЕДСТВАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Статья посвящена проблеме реализации профессионально ориентированного обучения химических дисциплин в подготовке технологов пищевой промышленности, возможностям формирования профессионально-ценностных и познавательных интересов, возникающих на его основе.*

**Ключевые слова:** *профессионально ориентированное обучение химических дисциплин, профессионально-ценностные мотивы.*

*O. Kysla*

*- a teacher of Chemistry of Sumy technical school of food industry of National University of food technologies*

### **INCREASING THE MOTIVATION TO STUDYING CHEMISTRY BY MEANS OF PROFESSIONAL ORIENTED TEACHING**

*This article is devoted to the problem of realization of professional oriented teaching of Chemistry during the process of training the technologists of food industry and abilities to form the motivation of students.*

**Keywords:** *professionally oriented teaching of chemical disciplines, professionally the valued reasons.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Важливим напрямком становлення конкурентоспроможних фахівців, зокрема технологів харчової промисловості вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації є підвищення рівня їх хімічної освіти, оскільки хімічні дисципліни є базовими для спеціалістів даної галузі. На нашу думку вирішення зазначеного завдання можливе за допомогою професійно орієнтованого навчання хімічних дисциплін.

Ми виходили з того, що такий підхід дасть можливість студентам зрозуміти роль та значення хімічної підготовки у їх професійному зростанні, підсилити мотивацію процесу навчання предметів хімічного циклу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Проблемі мотивації навчальної діяльності присвячені численні дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених, а саме: О.М. Леонтьєва, В.В. Давидова, П.І. Божович, А.В. Петровського, А.К. Маркової, Г.І. Щукіної, Д. Мак-Малліна, Дж. Стефена та інших.

Під мотивом учіння у психології розуміють усвідомлену потребу учня здійснювати організовану навчально-пізнавальну діяльність.

В сучасній педагогіці доцільно виділити кілька груп мотивів, а саме: соціальні, спонукальні, пізнавальні, професійно-ціннісні, меркантильні.

Соціальні мотиви виявляються у прагненні особистості шляхом учіння утвердити свій соціальний статус – у суспільстві, сім'ї, групі. Спонукальні мотиви пов'язані з впливом на свідомість студента таких чинників як вимоги



батьків, вчителів, авторитету колективу та ін. Проявом пізнавальних мотивів є пробудження пізнавальних інтересів шляхом отримання задоволення від самого процесу пізнання і його результатів. В професійно-ціннісних мотивах відображаються прагнення студента отримати професійну підготовку для участі в продуктивній сфері життєдіяльності. Меркантильні мотиви пов'язані з безпосередньою матеріальною вигодою особистості, що є суттєвим в умовах розвитку ринкової економіки [3, с.108].

Провідну роль у формуванні найважливіших для становлення майбутнього фахівця – професійно-ціннісних та пізнавальних мотивів відіграють такі фактори: створення умов, що, дають можливість студенту виносити самостійні рішення; оптимальний рівень складності завдань, що дозволяє студенту почуватися компетентним; новизна, непередбачуваність навчальних завдань («чарівність таємниці»); усвідомлення студентами особистісної та суспільної значущості результатів навчальної діяльності.

З точки зору науковців, від рівня сформованості мотивів, особливо професійно-ціннісних та пізнавальних, багато в чому залежить успішність і результативність навчання, а отже якість підготовки спеціаліста.

Вважаємо, що необхідною умовою формування мотивів, що сприяють становленню технологів харчової промисловості є професійно орієнтоване навчання, зокрема хімічних дисциплін.

Різним аспектам реалізації професійно орієнтованого навчання присвячений ряд дисертаційних досліджень. Так, професійну спрямованість навчання предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі розглядала В.А. Копетчук [2], фізики у підготовці студентів гірничих спеціальностей технічних вузів – Л.Г. Сергієнко [5] математичних дисциплін у становленні майбутніх економістів – Н.М. Самарук [4], хіміко-технологічних дисциплін в економічному коледжі – Л.О.Ковальчук [1].

Проте питання професійно орієнтованого навчання хімічних дисциплін у підготовці технологів харчової промисловості ВНЗ I-II рівнів акредитації потребують вивчення, зокрема у виявленні можливостей даного підходу щодо посилення мотивації студентів до засвоєння предметів хімічного циклу.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У статті розглядаємо можливості професійно орієнтованого навчання у підвищенні мотивації студентів до вивчення хімічних дисциплін, на яких ґрунтується фахова підготовка технологів харчової промисловості.

---

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** В педагогіці існує два підходи до поняття «професійна спрямованість». Так, згідно першого, професійну спрямованість розглядають як якість особистості, орієнтацію на певну професію. Професійна спрямованість у відміченому контексті досліджувалась у роботах А.А. Вербицького, Н.В. Кузьміної, М. І. Махмутова, Н. Ф. Тализіної, С.У. Гончаренка та ін.

На думку зазначених вище науковців, професійна спрямованість особистості – це система її внутрішніх мотивів. В якості мотивів виступають потреби, інтереси, установки, ідеали.

Інший підхід полягає у тому, що професійна спрямованість розглядається з точки зору відбору змісту навчання та його побудови на основі міжпредметних зв'язків. С.Я. Батишев, А.Я. Кудрявцев, Н.Н. Лемешко розглядають формування професійної спрямованості особистості як результат професійно спрямованого навчання, характерною рисою якого є вплив на мотивацію навчання, розвиток інтересу до майбутньої професії.

Як відзначають вчені, суть професійної спрямованості навчання полягає у використанні елементів конкретної професії в якості компонентів змісту, форм і методів загальної освіти.

Узагальнивши різні підходи до тлумачення поняття «професійна спрямованість», під професійною спрямованістю навчання хімічних дисциплін майбутніх технологів харчової промисловості розуміємо таку орієнтацію змісту, форм, методів і засобів навчання, що забезпечує формування професійних знань, навичок і умінь технолога-харчовика, в яких знаходять своє відображення знання та уміння з предметів хімічного циклу.

Як свідчать результати опитування студентів Сумського технікуму харчової промисловості, що проводилось в межах констатувального експерименту, більшість з них вважає предмети хімічного циклу не дуже цікавими, але досить складними, хімічні знання та вміння – лише частково потрібними у фаховій підготовці, відмічають приділення недостатньої уваги міжпредметним зв'язкам з майбутньою професією під час вивчення ними хімічних дисциплін.

Вважаємо, що усвідомленню студентами зв'язку між хімічними предметами та якістю професійної підготовки сприяє реалізація професійно орієнтованого навчання.

Констатувальний експеримент дозволив виявити педагогічні умови реалізації професійно спрямованого навчання хімічних дисциплін, а саме: модернізація змісту хімічних дисциплін стосовно потреб фахової підготовки, згідно вимог освітньо-професійної програми (ОПП) та освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) спеціалістів харчової промисловості; підсилення значення теоретичного матеріалу з хімічних дисциплін в професійній підготовці; розв'язання професійно орієнтованих завдань, які виникають в роботі технолога харчової промисловості і демонструють необхідність застосування хімічних знань; розробка методичного забезпечення з хімічних дисциплін, яке містить матеріал спеціальних (технологічних) дисциплін; застосування відповідних методів (проблемних, активних, дослідницьких) та форм навчання, серед яких крім традиційних – лекцій, практичних та лабораторних занять передбачається проведення інтегрованих занять, ділових ігор, вікторин, брейн-рингів, занять-презентацій. При поясненні нового матеріалу з хімічних дисциплін здійснюємо історичний підхід до розв'язання конкретної проблеми; розкриваємо студентам практичне значення наукових знань, можливості використання їх у вирішенні глобальних проблем сучасності.

Даний підхід, за результатами експерименту, здійснює позитивний вплив на підвищення мотивації до навчання.

В ході формувального експерименту з впровадження у викладання хімічних дисциплін методичної системи професійно орієнтованого навчання, ми використовували завдання з професійно значущою інформацією.

Наприклад, при розгляді теми «Вітаміни» в курсі біохімії, ознайомивши студентів з будовою та властивостями найважливіших вітамінів, пропонували студентам такі запитання:

1. З якою метою використовують вітамін С в хлібопеченні?
2. Чи можна виготовляти вітамінізоване ( за вмістом вітаміну В<sub>1</sub> ) печиво, тістечка?
3. В якому вигляді слід вживати моркву, томати, полуниці для найкращого засвоєння корисних речовин, що містяться в них?

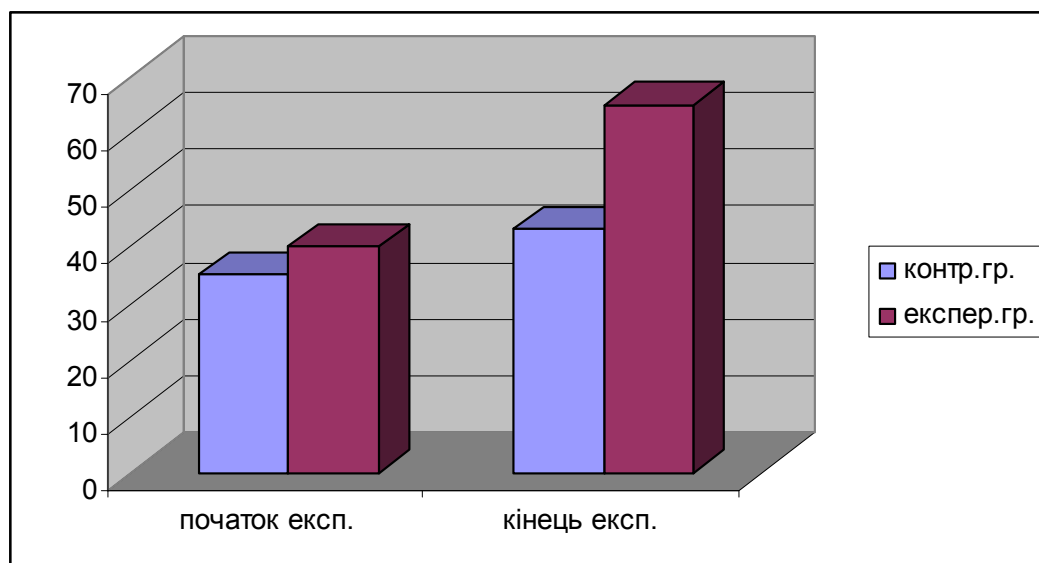
В ході пошукової бесіди студенти приходять до висновку, що вітамін С – один з найбільш нестійких речовин цієї групи, що при випіканні хліба під впливом високої температури печі він зруйнується. Отже, його використання не пов'язане зі збагаченням хліба даним вітаміном.

Спираючись на знання про будову та властивості вітаміну С, студенти визначають, що в тісті вітамін С (аскорбінова кислота) легко перетворюється в дегідроаскорбінову кислоту, що виявляє окислювальні властивості. Потім студенти дізнаються, що для зміцнення структури тіста зі слабкою клейковиною використовуються в якості поліпшувачів речовини-окисники. Таким чином, використання вітаміну С здійснюється з метою зміцнення структури тіста.

Аналогічним чином розбираються наступні запитання, використовуючи причинно-наслідкові ланцюжки, а саме: вітамін В<sub>1</sub> – «боїться» лужного середовища, а приготування тістечок, печива здійснюється з застосуванням питної соди в якості розпушувача. Тому при виготовленні цих виробів не рекомендується додавати даний вітамін в борошно, оскільки більша його частина буде зруйнована під впливом лужного середовища, що створюється питною содою (натрій гідрогенкарбонатом). Морква, томати, полуниці містять в своєму складі провітамін А – каротин, для його перетворення у вітамін А в організмі необхідно розчинити каротин у жирі, тому для найкращого засвоєння вітаміну А з вказаних овочів та ягід слід вживати їх з олією, сметаною, майонезом.

Виконання таких завдань спонукає студентів до аналізу інформації, осмислення та систематизації, сприяє підвищенню мотивації до навчання.

Дотримання умов використання професійно орієнтованого навчання хімічних дисциплін дало позитивні зміни у визнанні студентами важливості хімічних знань та вмінь у професійному становленні технологів харчової промисловості. Так, при аналізі відповідей на запитання: «Чи сприяє навчання хімічним дисциплінам вашій майбутній професійній діяльності?» виявилось, що на завершення експерименту кількість позитивних відповідей значно збільшилась в порівнянні з його початком. Порівняльні результати відповідей студентів контрольної та експериментальної груп наведені на рис.1.



**Рис.1. Порівняльні результати відповідей студентів контрольної та експериментальної груп**

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що якість підготовки майбутніх технологів харчової промисловості ВНЗ I-II рівнів акредитації може бути покращена внаслідок посилення професійно-ціннісної мотивації до навчання, що можливо при використанні професійно орієнтованого навчання, зокрема хімічних дисциплін. Впровадження вказаного навчання можливе при дотриманні ряду педагогічних умов, шляхом використання змісту предметів, а також спеціально розробленої методики їх викладання. Подальші дослідження вбачаються в обробці результатів формувального експерименту з впровадження професійно орієнтованого навчання хімічних дисциплін та коригуванні методичних посібників з органічної хімії та біохімії з методики реалізації вказаного підходу.

### *Література*

1. Ковальчук Л.О. Міжпредметні зв'язки у вивченні хіміко-технологічних дисциплін в економічному бізнес-коледжі: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.О. Ковальчук. – Т., 2002. – 20 с.
2. Копетчук В.А. Професійна спрямованість навчання предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.А. Копетчук. – К., 2009. – 22 с.

3. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: підруч. [для студ. вищ. навч. закл. ] / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К.: Знання, 2007. – 447 с.
4. Самарук Н.М. Професійна спрямованість математичних дисциплін майбутніх економістів на основі міжпредметних зв'язків : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.М. Самарук. – Т., 2008. –22 с.
5. Сергієнко Л.Г. Реалізація професійної спрямованості фізики студентів гірничих спеціальностей технічних вузів: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» (фізика) / Л.Г. Сергієнко. – К., 1997. – 22 с.

### ***А. Береснєв***

*- кандидат педагогічних наук, РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

**УДК 371.134:81'243:37.091.3**

## **СТРУКТУРА ТА ФУНКЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ**

*У статті обґрунтовано та репрезентовано структуру та функції підготовки майбутніх вчителів іноземної мови до застосування особистісно орієнтованого навчання.*

**Ключеві слова:** *структура та функції підготовки майбутніх вчителів іноземної мови, особистісно орієнтоване навчання.*

### ***А. Береснев***

*- кандидат педагогических наук, РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

## **СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

*В статье обоснована и представлена структура и функции подготовки будущих учителей иностранного языка к реализации личносно ориентированного обучения.*

**Ключевые слова:** *структура и функции подготовки будущих учителей иностранного языка, личносно ориентированное обучения.*

*A. Beresnev*

*- candidate of pedagogical sciences, RHEE is the «Crimea humanitarian university» (city Yalta)*

### **STRUCTURE AND FUNCTIONS OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES TO APPLICATION OF THE PERSONALITY ORIENTED TEACHING**

*The article presents the structure and the functions of future foreign language teachers' training to realize person-centred teaching.*

*Key words: the structure and the functions of future foreign language teachers' training, person-centred teaching.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** В Україні відбувається процес становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження до світового освітнього простору. Цей процес супроводжується істотними змінами у педагогічній теорії та практиці навчально-виховної діяльності як у середніх, так і у вищих навчальних закладах.

Найважливішою складовою такої діяльності стає партнерська взаємодія вчителя з учнями. За цих умов особлива увага приділяється гуманізації освіти, духовному вихованню особистості, її моральному становленню.

Однією з основних тенденцій щодо вдосконалення освітнього процесу є перехід від орієнтації на пересічного учня до створення однакових для всіх умов навчання через застосування особистісно орієнтованого навчання.

Особистісно орієнтоване навчання сприяє реалізації на практиці принципів освіти, до яких Законом України „Про освіту” віднесена доступність освіти, рівність умов для кожної особистості в аспекті реалізації її здібностей та всебічного розвитку.

Важливість розвитку та формування людини як особистості закріплено у Конституції України: у двадцять третій статті записано, що кожна людина має право на вільний розвиток своєї особистості.

Зміна пріоритетів у сфері освіти посилює значення особистісно орієнтованого підходу до навчання та виховання, стрижневим моментом якого є створення умов для виявлення суб'єктності того, хто навчається, його вільного саморозвитку у процесі активної навчально-пізнавальної діяльності, що дозволяє йому якнайповніше реалізувати себе.

Так, у листі МОН України від 21.06.2006 р. за № 1/9-432 наголошується, зокрема, на тому, що значення Державного стандарту базової і повної середньої освіти, а також Концепції іншомовної освіти «полягає не лише в тому, що в ньому було проголошено інтеграційні наміри, а, найперше, у практичній готовності базувати вивчення іноземних мов на потребі, мотивації, можливості учнів».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Значний внесок у розробку методології та теорії особистісно орієнтованої освіти, визначення напрямів і технологій створення особистісно орієнтованого навчання й виховання учнів та студентів зроблено сучасними вітчизняними психологами (Г. Балл, І. Бех, Г. Костюк, С. Максименко, В. Рибалка, В. Семиченко) і педагогами (І. Зязюн, В. Кремень, В. Лозова, О. Пехота, С. Сисоєва, Н. Тарасович, І. Якиманська).

Проблема мети, функцій, змісту, структури професійної підготовки міститься в теоретичних засадах підготовки вчителя в системі неперервної педагогічної освіти (А. Алексюк, Є. Барбіна, С. Гончаренко, В. Гриньова, Н. Гузій, О. Дубасенюк, М. Євтух, Н. Кічук, Ю. Мальований, В. Моляко, О. Мороз, Н. Ничкало, В. Пікельна, О. Савченко, А. Сущенко, Л. Сущенко, Н. Тарасевич, Г. Троцько, А. Хомич, Л. Хоружа, О. Щербаков), у концепціях університетської освіти (О. Глузман, Л. Нечипоренко, В. Сагарда) та в роботах з порівняльної педагогіки (Н. Абашкіна, Т. Кошманова, Т. Левченко, Л. Пуховська).

Окремим аспектам навчання іноземній мові присвячені дисертаційні дослідження Є. Калмикова, Т. Левченко, П. Сердюкова, О. Тарнопольського, І. Халєєвої. Пошук шляхів ефективного викладання іноземних мов у вищій школі, призвів до формування як традиційних, так й інноваційних підходів, до яких належать свідомо-практичний підхід В. Плахотника; комунікативно-функціональний підхід Т. Сірик; інтенсивний підхід Н. Скляренко; комунікативно-діяльнісний підхід О. Вишневського; комунікативно-особистий підхід Л. Биркун; системно-комунікативний підхід Р. Мартинової. Разом із тим, попри всі ті переваги, які характеризують означені підходи,



спільним для них є те, що вони недостатньо розкривають особистісно орієнтований аспект, надаючи перевагу комунікативно-мовленнєвій складовій.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Відтак мета цієї статті полягає в обґрунтуванні структури та в уточненні функцій підготовки майбутніх вчителів іноземної мови до застосування особистісно орієнтованого навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Підготовка майбутніх вчителів іноземних мов до застосування особистісно орієнтованого навчання розглядається нами як сукупність цілеспрямованих, взаємопов'язаних та технологічно впорядкованих дій, здійснення яких зумовлює використання комплексу спеціально створених засобів та прийомів. У результаті теоретико-методичного аналізу з'ясовано наступні умови, які є обов'язковими та необхідними у процесі застосування та реалізації особистісно орієнтованого навчання у діяльності вчителя іноземної мови:

1) особистісна орієнтація як спрямованість діяльності вчителя на підтримку, розвиток та саморозвиток учня, що визначаються пріоритетами останнього;

2) комплекс психолого-педагогічних знань та сформована система вмінь щодо організації навчального процесу на засадах особистісно орієнтованого навчання;

3) вміння застосовувати інноваційні педагогічні технології, потенціал яких містить спроможність створювати та реалізовувати особистісно орієнтовані технології навчання.

Втім, зрозуміло, що всі подані вище умови у рамках практичної діяльності вчителя іноземної мови, який організовує особистісно орієнтований навчальний процес, реалізуються взаємопов'язано та взаємозалежно одна від одної, але при цьому кожна з них є наділеною своєю, тільки їй притаманною яскравою специфікою, і тому потребує також більш детального розгляду.

Принаймні, у педагогічній літературі орієнтація вчителя на «актуальні освітні потреби особистості у процесі її конструктивного саморозвитку, самовизначення та самореалізації» отримала назву – особистісна [2, с. 16]. Отже, категорія «особистісна орієнтація» є центральною у процесі підготовки

майбутніх вчителів іноземної мови, до застосування особистісно орієнтованого навчання. Що ж до розуміння даної категорії, то для нас визначальними у цьому контексті є теоретико-методологічні положення І. Зязюна, В. Кременя, В. Лозової, О. Пехоти, С. Сисоєвої, Н. Тарасевич, І. Якиманської та ін., у працях яких розкриваються різноманітні аспекти орієнтації вчителя на особистість учня.

Мету особистісної орієнтації у навчальному процесі становить розвиток духовних та інтелектуальних якостей учня в оперті на його здібності, нахили, інтереси, цінності та суб'єктивний досвід. При цьому слід зазначити, що основне завдання особистісної орієнтації полягає в інспірації процесу розвитку особистості учня за посередництвом культурних засобів, у стимулюванні учня щодо його перебування у світі знань, у наданні йому допомоги щодо оволодіння творчими способами рішення навчальних і навіть життєвих проблем, а також у побудові власного світу цінностей та особистісних смислів, позаяк особистісна орієнтація передбачає «ціннісний підхід до особистості дитини, шанобливе ставлення до самотності, розуміння того, що дитина є суб'єктом власного життя, має власну історію цього життя, особисте «я», свій внутрішній світ...» [1, с. 13].

Натомість дидактичну сутність особистісної орієнтації становить розкриття природи та створення умов щодо реалізації особистісно розвивальних функцій навчального процесу. До цього слід додати, що особистісна орієнтація дається взнаки у гуманному ставленні вчителя до учня та до позиції останнього у навчальному процесі та здійснюється у контексті реальної людської комунікації, зокрема, у ситуації вільного вибору учнем – світогляду, дій, вчинків, позиції, самостійності та особистої відповідальності. Саме у результаті цього й виникає можливість осягнення дитиною світу як культури, а також як простору особистісного розвитку.

За таких обставин стає зрозумілим, що з позиції особистісної орієнтації урок іноземної мови повинен будуватися на засадах особистісних відношень, які, зокрема, містять у собі ціннісне засвоєння знань. Інакше кажучи, йдеться про такі знання, які учні сприймають як певну особистісну цінність, і завдяки цьому перестають бути відчуженими від особистісної сфери дитини, через що найважливішу мету уроку можна визначити як свідоме сприйняття сенсу тих фактів, понять та

закономірностей, які на разі вивчаються. Адже особистісна орієнтація розуміється як свобода вчителя обирати у якості певного навчального змісту будь-які тексти та завдання, що відображають розуміння світу та культури самим вчителем, і, до того ж, йдеться про трансляцію не значення, а розкриття свого сенсу та сенсу учня, бо саме у цьому й полягає основне завдання вчителя, зокрема, й іноземної мови.

Як писав свого часу О. Леонт'єв, «смісл конкретизується у значеннях (як мотив – у цілях), а не значення у смислі» [3, с. 279]. І тому, вибираючи навчальний матеріал, вчитель іноземної мови має бути вільним щодо вибору того змісту, який є близьким та прийнятним для його особистісних сенсів, оскільки він у такий спосіб має змогу виявити своє особистісне відношення до того, що вивчається, а крім цього, й розкрити подібне відношення в учня, бо за інших умов знання залишаться відчуженими від останнього і навряд чи перетворяться на складову частину його життєвого досвіду.

Зрозуміло, що вчитель іноземної мови так само, як і вчитель з будь-якого іншого предмету, повинен керуватися вимогами програми, але і за таких обставин він все одно має можливість вибору, а надто – саме від нього залежить характер подання даного матеріалу. І у зв'язку з цим необхідно зазначити, що особистісна орієнтація у навчальному процесі передбачає також і свободу вибору учня щодо змісту навчання і всього того, що потрібно людині для її розвитку, саморозвитку, самореалізації, самоактуалізації та творчості. Навчальна діяльність за умов особистісної орієнтації будується таким чином, аби забезпечити для учня максимально різноманітний вибір навчального змісту та форм діяльності щодо його осягнення. Внаслідок цього, вибираючи навчальний зміст, вчитель повинен керуватися принципом відкритості, суть якого полягає у тому, що вчитель пропонує навчальний матеріал всім учням без будь-яких дисциплінарних чи ресурсних обмежень зі свого боку та з метою надання можливості вибору рівня засвоєння та особистісно значимого змісту кожному учню.

А відтак, підводячи підсумок тому, про що йшлося вище, ми можемо зробити висновок, відповідно до якого особистісна орієнтація у навчальному процесі здійснюється за умов, якщо вчитель є здатним організувати діяльність, спрямовану на підтримку, розвиток та саморозвиток учня, що ґрунтуються на його особистісних інтересах, а також може стимулювати учня

щодо реалізації останнім не тільки пізнавального, а й ціннісно-сміслового ставлення до навчального матеріалу.

Для особистісно орієнтованого навчального процесу є характерним те, що навчальна діяльність спрямовується на учня як на її суб'єкт щодо вдосконалення, розвитку та формування його особистості завдяки свідомому та цілеспрямованому засвоєнню ним елементів загальнолюдської культури. Ця діяльність є справжнім процесом здобування знань та їхньої трансформації в особистісно значимі цінності та смисли, коли учень разом з вчителем стають творцями тих подій, учасниками яких вони є самі і які вони самі продукують. Інакше кажучи, головною задачею вчителя іноземної мови за умови застосування ним особистісно орієнтованого навчання стає створення найбільш оптимального підґрунтя для ефективної організації навчальної діяльності учнів.

Надзвичайно вагомим та показовим є схильність вчителя до впровадження у свою професійну діяльність взагалі інноваційних педагогічних технологій, оскільки останні є нічим іншим, як обов'язковою умовою щодо застосування ним, зокрема, й особистісно орієнтованих технологій навчання. А у зв'язку з тим, що на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти в Україні було взято курс на реалізацію принципу варіативності, який забезпечує можливість вчителю вибирати та конструювати навчальний процес на засадах будь-якої навчальної моделі, у тому числі й авторської, то це вимагає від нього вміння вільно орієнтуватися та оперувати численними та різноманітними інноваційними ідеями та технологіями.

На думку багатьох дослідників, весь цей багатющий матеріал щодо передового педагогічного досвіду, а також величезний арсенал педагогічних технологій можна розподілити за такими групами:

- педагогічні технології на засадах традиційного навчального процесу;
- педагогічні технології на засадах особистісно орієнтованого навчального процесу;
- педагогічні технології на засадах активізації та інтенсифікації діяльності учнів;
- педагогічні технології на засадах ефективності керування та організації навчального процесу;

- педагогічні технології на засадах дидактичного вдосконалення та реконструкції навчального матеріалу;
- альтернативні технології;
- природовідповідні технології;
- технології на засадах розвивального навчання;
- педагогічні технології авторських шкіл [5, с. 254] тощо.

Натомість, на наше глибоке переконання, особистісно орієнтовану технологію навряд чи можна віднести до будь-якої з поданих вище груп, оскільки вона виконує роль специфічного інтегративного утворення, яке містить у собі елементи інших технологій, хоч і за тієї умови, відповідно до якої ці, інші, технології у конкретній ситуації сприяють реалізації особистісно орієнтованого навчального процесу. Більш того, кожна особистісно орієнтована педагогічна технологія є за своєю суттю, безперечно, інноваційною, тому що вона продукується у процесі спільної діяльності як вчителя, так і учнів та, до того ж, визначається чимось особливим, унікальним та неповторним, що є недосяжним за інших умов діяльності та комунікації.

А відтак створення моделі підготовки майбутніх вчителів іноземних мов до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання, змусило нас покласти в основу рішення даного завдання наступні методологічні, за своєю суттю, психолого-педагогічні теорії та концепції:

- концепцію особистісно орієнтованого навчання (І. Зязюн, В. Кремень, В. Лозова, О. Пехота, С. Сисоєва, Н. Тарасевич, І. Якиманська та ін.), яка заснована на гуманістичному уявленні про особистість та спрямована на розкриття «природи та передумов щодо реалізації особистісно розвивальних функцій навчального процесу» [6, с. 41];
- теорію навчальної діяльності (С. Виготський, В. Давидов, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Д. Ельконін та ін.), у відповідності до якої засвоєння змісту освіти відбувається у процесі особистої активної діяльності учня, позаяк процес діяльності одночасно є процесом розвитку учня та формування його особистісних функцій;
- теорію інтеріоризації (С. Виготський, О. Леонт'єв та ін.), суть якої полягає у тому, що будь-яке внутрішнє психічне є трансформоване,

---

інтеріоризоване зовнішнє, тобто йдеться про те, що спочатку психічна функція виступає як інтерпсихологічна, а потім як інтрапсихологічна;

- теорію поетапного формування раціональних дій (П. Гальперін, Н. Талізїна та ін.), підґрунтя якої становить процес навчання як поступової інтеріоризації взірця та трансформація останнього у внутрішній план особистості за посередництвом орієнтовної основи дій;

- концепцію контекстного навчання А. Вербицького, яка передбачає, що навчальна інформація подається у вигляді навчальних текстів, а сконструйовані на основі інформації, яку в них вміщено, задачі створюють контекст майбутньої професійної діяльності.

Натомість модель підготовки майбутніх вчителів іноземної мови, до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання, розглядається нами як комплекс наступних взаємопов'язаних компонентів, а саме:

- цільового, що містить у собі розробку цільових установок, через які формулюються вимоги до студентів-філологів на кожному з етапів підготовки до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання;

- змістового, заснованого на актуалізації необхідного обсягу теоретичних знань, які розкривають ідеї особистісно орієнтованої освіти, а також на розробці практичних завдань, спрямованих на формування обов'язкових практичних вмінь;

- організаційно-діяльнісного, що визначає принципи, методи, форми та засоби організації та керування навчально-виховним процесом у рамках вищої школи;

- оціночно-результативного, суть якого полягає у конструюванні діагностичних процедур, що дозволяють визначити рівень підготовки студентів-філологів до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання.

Цільовий компонент моделі детермінує визначення таксономії цілей, які реально втілюються у задачі, що поетапно ускладнюються та спрямовуються на досягнення більш високого рівня підготовки майбутніх вчителів іноземних мов до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання. А це, у свою чергу, вимагає розробки окремих ланок дослідно-експериментальної роботи, які репрезентували б динаміку руху студентів за рівнями відповідної підготовки.

Відтак динаміка підготовки майбутніх вчителів іноземних мов до застосування ними особистісно орієнтованих технологій навчання становить тривалий у часі та керований процес етапів, які послідовно змінюються. Кожен етап репрезентує відповідний рівень підготовки та є нічим іншим, як певним відрізком навчального процесу, що характеризується логічною завершеністю, автентичними цільовими установками, чітким предметним змістом, конкретним організаційно-методичним забезпеченням та стрункою системою контрольної-оцінюючих критеріїв. І тому, керуючись поданими щойно положеннями та спираючись на зміст та специфіку навчально-виховного процесу у вищій школі, ми виокремили етапи формуючого експерименту, які репрезентують динаміку просування майбутніх вчителів іноземних мов рівнями підготовки щодо застосування ними особистісно орієнтованих технологій навчання. Йдеться про такі етапи, як:

1) орієнтуючий, що охоплює II курс навчання у вищому навчальному закладі та є спрямованим на формування у студентів-філологів – майбутніх вчителів іноземної мови, особистісної орієнтації щодо педагогічного типу мислення, загальних уявлень про норми, правила, моделі педагогічної діяльності, спілкування, особистість вчителя-гуманіста, специфіку взаємодії вчителя та учнів в умовах особистісно орієнтованого навчального процесу;

2) теоретичний, який співпадає з III курсом навчання у вищому навчальному закладі та передбачає вивчення методологічного підґрунтя особистісно орієнтованої освіти, формування цілісного уявлення про сутність особистісно орієнтованого навчального процесу та про основні його технології;

3) діяльнісний, що має місце на IV курсі навчання у вищому навчальному закладі та спрямовується на оволодіння засобами організації особистісно орієнтованого навчального процесу, на конструювання теоретичних моделей майбутньої професійної діяльності та на їхню наступну апробацію під час проходження педагогічної практики;

4) творчий, що, так би мовити, набуває чинності на V курсі навчання у вищому навчальному закладі і передбачає структурування та інтеграцію в особистісному аспекті знань та вмінь студентів, які вони (студенти-філологи)

здобули у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, проходження шкільної практики та під час виконання науково-дослідної роботи.

Подані вище етапи репрезентують логічну послідовність підвищення рівня підготовки підготовки майбутніх вчителів іноземних мов до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання. При цьому слід зазначити, що кожен з етапів має на меті досягнення конкретного рівня підготовки, оскільки, відповідно до положень навчальної діяльності (В. Давидов, І. Ільясов, І. Лінгарт, Д. Ельконін), на кожному рівні є можливим рішення тільки певного роду задач.

Натомість змістовий компонент моделі навчального процесу у вищому навчальному закладі, спрямованого (процесу) на підготовку майбутніх вчителів іноземних мов до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання, формується у відповідності до цільових установок кожного етапу. Цей компонент, інакше кажучи, містить у собі як педагогічні, так і міждисциплінарні теоретичні знання, що становлять стрижневі ідеї особистісно орієнтованої освіти, а також розробляється система практичних завдань, спрямована на формування необхідних професійних вмінь.

У свою чергу, організаційно-діяльнісний компонент моделі потребує свого формування на засадах, які також враховують ідеї особистісно орієнтованого навчання. Адже оскільки оволодіти діяльністю можна лише у процесі власне самої діяльності, будучи безпосередньо ангажованим у неї, то підготуватися до застосування відповідних технологій майбутній вчитель може, вочевидь, тільки в умовах особистісно орієнтованого навчального процесу. А це означає, що такі складові організаційно-діяльнісного компоненту, як методи, форми, засоби та умови реалізації, тобто навчальний процес, самопідготовка, педагогічна практика, науково-дослідна діяльність, кваліфікаційна робота тощо, – з необхідністю повинні сприяти здійсненню у вищому навчальному закладі особистісно орієнтованого навчального процесу.

І, нарешті, оціночно-результативний компонент моделі навчального процесу у вищому навчальному закладі передбачає розробку такої сукупності завдань, які використовувалися б не тільки у якості контрольних зрізів, а й дозволяли б із максимальним ступенем вірогідності діагностувати рівень підготовки студентів-філологів до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання. Тому дана сукупність



повинна репрезентувати цілісну систему завдань та тестів, які повинні відповідати специфіці кожного етапу експерименту.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, структура та функції підготовки майбутніх вчителів іноземної мови до застосування ними особистісно орієнтованого навчання можуть бути репрезентованими у вигляді наступної моделі (див. табл 1.).

### *Література*

1. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
2. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Педагогика, 1994. – 268 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. А. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
4. Про навчально-методичне забезпечення комунікативного підходу до вивчення іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : [інформаційні матеріали] // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – № 4. – С. 22–32.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: [учебное пособие] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии : [монография] / В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.

Таблиця 1

## Модель підготовки майбутніх вчителів іноземних мов до застосування особистісно орієнтованого навчання

Етапи роботи	Цільовий компонент	Змістовий компонент		Організаційно-діяльнісний компонент			Контрольно-оціночний компонент	Рівень підготовки
		Теорія	Практика	Умови репрезентації	Форми та методи взаємодії	Види діяльності		
Орієнтуючий	Сформуваги мотиваційну установку на особистісно орієнтовану модель діяльності вчителя іноземної мови	Загальні уявлення про педагогічну взаємодію, про вплив вчителя та учня один на одного, типи відношень між ними, форми комунікації, стилі керівництва	Педагогічні задачі на виявлення фактів та взаємозв'язків між ними: на зіставлення, диференціацію, аргументацію, на перелік та опис, творчі щодо практичного застосування	У вивчення вступних психологічних педагогічних курсів	Проблемно-ігрові ситуації на практичних заняттях, спілкування на засадах діалогу, що сприяє створенню позитивного мотиваційного, емоційного та інтелектуально фону, встановленню зворотного зв'язку, розвитку мовлення студентів	Рішення навчально-педагогічних завдань, робота з психологічно педагогічною літературою, написання самостійних робіт: оглядів, конспектів, рефератів, аргументація своєї точки зору у дискусіях малих групах	Програма професійного самовдосконалення	Пересічний

Теоретичний	Вивчити теоретико-методологічні основи особистісно орієнтованого навчального процесу у сучасній школі	Особистісно-орієнтована та авторитарна парадигми освіти. Категорії, сутність та специфіка особистісно орієнтованого навчального процесу	Педагогічні задачі на опис процесів, на аналіз та структуру, на категоризацію та класифікацію, доказ та оцінку, творчі на теоретичне застосування	У вивчення педагогічних курсів та проходження педагогічної практики	Порівняльний метод викладення теоретичного матеріалу; перехресне експериментування студентів з постановкою запитань ними самими	Рішення завдань, робота з психолого-педагогічною літературою, розробка звітів, доповідей, спостереження за навчальним процесом, аналіз та синтез	Тестовий контроль, звіт про проходження педагогічної практики	Теоретичний
Діяльнісний	Набути необхідні та вміння щодо застосування особистісно орієнтованих технологій навчання	Поняття «підготовка до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання», його сутність, умови та засоби реалізації	Педагогічні завдання на рішення проблемних ситуацій та самостійну розробку проєктів	У вивчення спецкурсу «Підготовка студентів-філологів до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання» та час проходження педагогічної практики	Моделювання; тестовий контроль знань; рейтингова система оцінювання, яка дозволяє здійснювати індивідуальне навчання кожного студента, спираючись на його інтереси та запити.	Рішення педагогічних задач, розробка спільних проєктів	Проєкт уроку на засадах застосування особистісно орієнтованих технологій навчання	Практично-модельний

<b>Творчий</b>	Систематизува ти знання та вміння щодо застосування особистісно орієнтованих технологій навчання у педагогічній діяльності	Дидактичні основи застосування особистісно орієнтованих технологій навчання у власній діяльності	Педагогічні задачі на інтерпретацію та верифікацію, на узагальнення та схематизацію, творчі – на сенсорній та раціональній основі	У процесі педагогічної практики та під час написання науково- дослідної роботи	Вільний вибір завдань, питань, літератури, способів звіту про виконання, стимулювання власного пошуку щодо рішень педагогічних проблем	Пошук нових ідей, які брали б до уваги специфіку такого предмету, як іноземна мова, написання науково- дослідних робіт	Дослідницька робота оглядово- аналітичного, емпірично- описового, методичного або дослідно- експеримен- тального характеру	<b>Творчий</b>
----------------	---	--	---	--	---	--	--	----------------

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

*Л. Герасименко*

- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-політичних наук  
Кременчуцького національного університету імені Михайла  
Остроградського

УДК 37. 02. 013. 77

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДИДАКТИКИ П.Ф. КАПТЕРЄВА

У статті представлено аналіз дидактичних поглядів П. Каптерєва. Автор прагне звернути увагу наукової спільноти та вчителів-практиків до кращих зразків теорій навчання. Зростання практичного і наукового інтересу до праць російського педагога останніми роками обумовлено людиноцентристським підходом у сучасній освіті та широким використанням особистісно орієнтованих технологій у шкільній та вузівській дидактиці. У роботі демонструється оригінальність і значущість теорії навчання П. Каптерєва на основі порівняння з основними ідеями видатних вітчизняних та зарубіжних педагогів: І. Базедова, М. Грота, Я. Коменського, Г. Песталоцці, Ф. Фребеля. Доводиться цінність дидактики П. Каптерєва як цілісної наукової системи.

Автор виявляє загальнопсихологічні принципи та психологічні теорії, на основі яких ґрунтувалася концепція навчання видатного педагога XIX поч. XX століття. Визначається основне положення дидактики П. Каптерєва про саморозвиток особистості учня в процесі навчальної самодіяльності. Умови організації навчання, визначені педагогом, аналізуються з позиції вікової психології, педагогічної та загальної психології XIX століття. Розглядаються питання психічного розвитку, організації навчальної діяльності як самодіяльності учня, мотивації учіння та наочного навчання.

**Ключові слова:** теорія пізнавальної діяльності, психічні процеси, розумова діяльність.

**Л. Герасименко**

- кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-политических наук Кременчугского национального университета имени Михаила Остроградского

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИДАКТИКИ П. КАПТЕРЕВА**

*В статье анализируются дидактические взгляды П. Каптерева. Автор определяет общепсихологические принципы и психологические теории, на которых основывалась концепция обучения выдающегося педагога XIX нач. XX века. Главным в дидактике П. Каптерева является положение о саморазвитии личности ученика в процессе учебной самостоятельности. Условия организации обучения, выделенные педагогом, анализируются с позиции возрастной психологии, педагогической и общей психологии XIX века. Рассматриваются вопросы психического развития, организации учебной деятельности как самостоятельности ученика, мотивации учения и наглядного обучения.*

**Ключевые слова:** теория познавательной деятельности, психические процессы, умственная деятельность.

**L. Gerasimenko**

- an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the Department of Social & Politics Sciences of Kremenchuk National University by Mychaylo Ostrogradsky

### **PSYCHOLOGICAL BACKGROUND OF P. KAPTEREV'S DIDACTIC METHODS**

*P. Kapterev's didactic views were analyzed in the article. An author determined psychological maxims and psychological theories, based on educating conception of prominent teacher of XIX-XX century. Self-development in the process of educational independent action considered to be main in P. Kapterev's didactics. Education was organized in terms, distinguished by teacher. Analyses were given from position of the age-related psychology, pedagogical and general psychology of XIX century. Questions of psychical development, organization of educational activity as independent action of a student, motivation and visual teaching methods were examined.*

**Keywords:** theory of cognitive activity, psychical processes.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Мінливість**

сучасного світу вимагає від педагогів-практиків постійного пошуку нових методів і форм роботи, які б допомагали сучасному учневі відчувати себе впевненим, активним, швидко адаптуватися до різних найскладніших життєвих ситуацій. У гонитві за новітнім все частіше почали втрачатися орієнтири класичної дидактики: науковість, доказовість, контекстний підхід, цілісність навчального процесу, ґрунтовність, гнучкість, дієвість знань учнів, компетенції вчителя-практика, що вимагає повернення до історії науки та критичного аналізу кращих зразків дидактичних теорій.

**Аналіз останніх досліджень, публікацій.** Науковий спадок П. Каптерєва надзвичайно різноманітний та значний за обсягом. Найбільш ґрунтовними працями дослідники визнають: «Педагогічна психологія» (1877, 1883, 1914 роки видання), «Дидактичні нариси» (1885, 1915pp.), «Педагогічний процес» (1904, 1914 pp.).

Праці видатного педагога кінця XIX – поч. XX століття досить мало видавалися. Відомі «Вибрані педагогічні праці /За ред. О. Арсеньєва, 1982 року видання, укладені П. Лебєдевим, «Дитяча і педагогічна психологія» 1999 року випуску. Інші праці – переважно дореволюційні видання, літографії, які жодного разу не перевидавалися. Це пов'язано з тим, що в перші роки Радянської влади П. Каптерєв виступив з низкою публікацій, присвячених проблемам єдиної всезагальної трудової школи, взаємовідносин освіти і політики: «Нова школа, новій Росії», «Голстой Л.М. і сучасне перетворення школи», «Педагогіка і політика»[3]. Його думки про соціальні зміни загалом, про реформування системи виховання нового покоління викликали негативну оцінку Н. Крупської. Внаслідок цього в 30 pp. XX століття наукові ідеї П. Каптерєва були оголошені реакційними та такими, що не мають наукової новизни. Його погляди на закономірності розвитку психіки, цілі й задачі освітнього процесу були названі ліберальними, що розходилися з провідними ідеями та ідеологією Радянської країни.

Пізніше, в 40-50 pp., була спроба повернути спадщину талановитого педагога. Дослідники Ф. Корольов, П. Кузмін, П. Шимбирєв розглядали окремі аспекти наукового доробку видатного педагога. М. Ганілін та Є. Голант у «Історії педагогіки» (1940) представляють педагога послідовником ідей Я.А. Коменського, І. Песталоцці, М. Пирогова, К. Ушинського і вказують на значний внесок П. Каптерєва в розробку питань сімейного виховання й дидактики.

Психологічні праці вченого аналізувалися в дослідженнях Б. Ананьєва «Нариси історії російської психології XVIII-XIX століть», «Людина як предмет пізнання». У них відзначається прагнення науковця обґрунтувати педагогіку, використовуючи здобутки психологічної науки, а саму психологію наблизити до дослідження конкретної особистості.

Інтерес до постаті П. Каптерєва зростає у 70-хрр. ХХ ст. Цьому сприяли ювілейні публікації А. Гольдіної, П. Лебедева на честь 125-річчя вченого. В них зроблено огляд проблем, що розглядалися вченим: автономність педагогічного процесу, визначення умов організації освітнього процесу, особливості розумового й морального розвитку, педагогічний метод, його форми, зміст, методи сімейного виховання, вимоги до шкільного вчителя та ін.

Детальний ґрунтовний аналіз дидактичних ідей П. Каптерєва представлено в дисертаційних дослідженнях З. Тамбієвої, Ш. Філіпової; вивчення теоретичних основ сімейного виховання зроблено Т. Філановською; проблеми вікової та педагогічної психології досліджено Ю. Козловою; антрополого-гуманістичне спрямування наукового доробку вченого відзначають І. Андрєєва, С. Єгорова; цілісний аналіз педагогічного спадку зроблено Л. Заварзіною.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Однак в Україні відсутні ґрунтовні роботи з вивчення педагогічної та психологічної теорії П. Каптерєва. Прагнення повернути ідеї видатного вченого в Україну, популізувати та зробити їх доступними й зумовило тему нашого дослідження. Мета виконаної роботи – визначити основні психологічні принципи та теорії, на основі яких ґрунтувалася дидактика П. Каптерєва, проаналізувати особливості авторської концепції шкільного навчання та виявити її значущість для розвитку сучасної педагогічної науки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дидактика П. Каптерєва – перша спроба обґрунтування навчання на основі здобутків наукової психології. Його прагненням було провести в життя заповіт І. Песталоцці – психологізувати педагогіку. Свої наукові викладки щодо сутності освітнього процесу, його теорії та історії; детермінантів освітньої діяльності; змісту освітньої діяльності; педагогічного методу, форм навчання; проблем наочного навчання та ефективного шкільного уроку, а також вимоги до вчителів, представлені у «Дидактичних нарисах».



Це видання 1883 р. було відзначено золотою медаллю Петербурзького комітету грамотності за повноту, всебічність і закінченість. Основна думка, яку намагався донести автор, полягає в тому, що педагогіка – не набір певних рецептів, а практичне знання про педагогічний процес, яке обґрунтовується психологічними дослідженнями.

Тогочасну ситуацію в дидактиці П. Каптерев визначає як критичну. На його думку, педагогічні праці XIX століття, як в Росії, так і в Європі були позбавлені наукового характеру. Правила і рекомендації, представлені в роботах, більшою мірою науково не обґрунтовані, мали слабкий аналітичний і раціональний елементи [1]. Основне значення тогочасні педагоги-науковці надавали педагогічному методу, який вважався всемогутнім, що діє з механістичною правильністю. Але при цьому не фіксувалася увага дидактів на дитячій душі, на виявленні труднощів у процесі оволодіння навчальним матеріалом, на з'ясуванні механізмів функціонування уваги пам'яті, мислення. Ці питання намагався розв'язати вчений у контексті експериментальної дидактики, яка спиралася на дослідження психологів.

Аналізуючи дидактичні системи вітчизняних та зарубіжних вчених, П. Каптерев робить надзвичайно важливий висновок, який потім стане його науковим кредо. «Центр образовательного процесса – образуемый, а потому современная дидактика непременно должна быть психологической, она прежде всего должна выяснить, что представляет собой сам образовательный процесс, как его нужно понимать: есть ли он подражание внешней природе, или выражение внутренней самодеятельности, или усвоение наставлений умного, просвещенного и энергичного учителя, или еще что-либо» [1, с. 339]. Для П. Каптерева, який уособлював у собі талант психолога і талант педагога, реалізувати цю задачу було нескладно. На думку вченого, дидактика не може розвиватися, не спираючись на психологічні знання. Тому теорію навчання вчений намагається витлумачити, ґрунтуючись на теорії пізнавальної діяльності, функціонуванні психічних процесів. Таке розуміння навчального процесу сприяє розвитку пізнавальних сил та здібностей учнів.

Вихідним положенням його дидактики є переконання, що розвиток і освіта не можуть бути кимось надані. Він підкреслював, що джерело будь-якої діяльності – у внутрішньому плані, а зовнішній вплив може

здійснюватися лише опосередковано, інакше активність дитини буде чисто формальною, що свідчить про величезну роль і значущість мотивації учіння. Особливу увагу вчений приділяє питанню формування й розвитку інтересів школярів. Спираючись на психологічне знання, П. Каптерев визнає інтерес важливою спонукою, «першодвигуном» будь-якої діяльності, який зумовлює захоплення нею, бажання працювати; підйом сил і настрою. Тільки свідома мотивація та інтерес спонукають самостійну діяльність, цілеспрямованість і наполегливість, що є показником високого рівня розвитку людини. «Вполне развитой человек тот, который не только имеет знания по различным областям ведения, но и может сам работать в них, вести самостоятельную деятельность, и который не потеряется и в новой области, найдет в ней точки соприкосновения с прежними по материалу и приемам» [1, с.377]. Забезпечити умови для саморозвитку можливо тільки глибоко знаючи особливості учня.

П. Каптерев сповідує індивідуальний підхід, розвиток інтересів і потенційних здібностей учнів, що є можливим за умови врахування вікових особливостей. Учений вважав неправильним поширений погляд щодо сприйняття дитячого віку як недосконалого, неповноцінного. Педагог уважає дитячий розвиток специфічним і складним, що відбувається за чітко визначеними законами, стверджуючи, що розвиток окремих фізичних і психічних структур – гетерохронний, відбувається з різною швидкістю під впливом внутрішніх і зовнішніх причин. Тому правильна організація навчання й виховання вимагає знання дитячої психології.

Отже, спираючись на психологічні знання про умови, закономірності та механізми психічного розвитку, вікові особливості функціонування психічних процесів та особливостей особистісної структури дитини, вчений визначає умови організації навчальної діяльності. Вона повинна:

- відповідати віковим і індивідуальним можливостям дитини, специфіці пізнавальної діяльності і мотивації;
- забезпечувати розвиток волі, самосвідомості та самооцінки.

Тому педагогу необхідно залучати духовні і фізичні сили дитини, що саморозвивається, до постійного систематичного вправління, спираючись на її потреби і самостійність. Це зробить навчання для дітей радісним, бажаним.

Психологічні ідеї П. Каптерева про розвиток учня прослідковуються і у пропозиціях ученого щодо вибору змісту навчання. Він протестує проти енциклопедизму, полігістерства (формування в учнів якомога більшої кількості найрізноманітніших знань). Класицизм у освіті, який вимагав домінування давніх мов, літератури, математики, за переконанням П. Каптерева, руйнує стрункість змісту і зменшує у дітей інтересу до рідної мови, історії та культури.

На думку вченого, зміст навчання повинен сприяти вихованню розуму та розвитку розумових здібностей, оскільки «воспитанный и окрепший ум сам, без помощи учителей легко приобретает все разнообразные сведения, какие ему понадобятся. Если кто думает, что чем больше сообщать сведений учащимся, тем лучше для их умственного развития, тот жестоко ошибается» [1, с.451]. Отже, у виборі загальноосвітніх дисципліни педагог спирається на «найголовніші сили»: потреби дитини і її інтереси, серед яких виділяє дві найголовніші:

- особисту (фізичні сили і властивості, розумові сили, естетичні потреби, енергія волі, боротьба з труднощами);
- суспільну (розуміння основ суспільного життя та прагнення жити в суспільстві).

Визначені потреби реалізуються в процесі вивчення різноманітних дисциплін, що повинні складати зміст навчання: природничо-математичних, гуманітарних, трудового навчання і фізичної культури. На особливу увагу заслуговує прагнення педагога пов'язати різні предмети та галузі наукового знання для формування цілісної системи знань та наукового світогляду учнів.

За часів П. Каптерева була поширена думка про саморозвиток мислення за незмінними органічними законами, котрі діють безпомилково (М. Грот). Так, у своїй праці «До питання про реформу логіки. Досвід нової теорії розумових процесів Миколи Грота» (1882) М. Грот відзначає «...процессы мышления, как и все другие процессы в организме, следуют строго определенным самой организацией этого последнего законам (в данном случае законам ассоциации), и думать, что законы эти в каком-нибудь случае могут быть нарушены или обойдены, уже а priori было бы совершенным абсурдом: это значило бы именно отказаться от идеи законности и «неизменности» процессов природы...» [1, с. 340]. Отже, ніяких

помилку мислення, на думку вченого, не буває. П. Каптерев доводить хибність даного підходу, обґрунтовуючи схему мислення, яку прирівнює до схеми психічного життя загалом: відчуття – опрацювання відчуттів і створення уявлень, формулювання понять і висновків – вираження внутрішньої роботи зовнішньою дією [2]. Саме тому педагог надавав великого значення розвитку сенсорики дитини «... деятельность внешних чувств есть родина нашего ума» [1, с.348]. У сфері відчуттів для школярів усе доступно й цікаво, а жага нових вражень і знань стає основою творчої діяльності. Особливий акцент у своїй дидактиці вчений робить на розвитку психомоторної сфери. П. Каптерев вказує на взаємодію між відчуттям і рухом, тому рекомендує після сприйняття навчального матеріалу повторити його жестами (якщо є можливість), або записати, або намалювати вивчене. Рух впливає на розвиток мислення, а відчуття – на волю. Заняття малюванням, ліпленням і ручною працею найкраще сприяють розвитку спостережливості, оскільки вимагають самостійності й пов'язані з емоційними переживаннями. П. Каптерев наголошує, що особливе значення розвитку рухових умінь має при вихованні розумово відсталих дітей, що і запропонувала пізніше у своїй методиці Марія Монтессорі.

Теза про єдність діяльності і свідомості глибоко розкрита в дидактиці П. Каптерева у зв'язку з питаннями про методи навчання. Вони, на думку вченого, повинні не тільки сприяти найкращому засвоєнню знань, а й всебічному розвитку особистості. Тому вибір методу має ґрунтуватися на знанні загальних властивостей і особливостей дитячого мислення:

- егоцентризм та утилітаризм (оточуючі предмети сприймаються не за об'єктивними властивостями, а за тим, наскільки вони корисні для самої дитини. Поза власними інтересами дитина сліпа і глуха) [1];
- механістичність, одноманітність, що розвинулись внаслідок копіювання поведінки дорослих;
- антропоморфізм (олюднення усіх предметів навколишнього світу).

Задовго до праць Ж. Піаже, визнаного знавця дитячого мислення, психолог П. Каптерев сформулював задачу розумового виховання дитини «...высвободить детский ум из власти маленьких интересов и чувствований, сделать его автономным, способным преследовать свои собственные теоретические цели» [1, с.496].

Педагог обґрунтовує теорію наочного навчання, спираючись на психологічну схему пізнання: спочатку спостереження за явищем, потім його аналіз, виявлення особливостей, а далі визначення поняття чи закономірності на основі практичної діяльності. Це є істинний і природний метод, як вважає П. Каптерев.

Аналізуючи праці Я. Коменського, Г. Песталоцці, І. Базедова, Ф. Фребеля про наочність, П. Каптерев вказує на їх суттєвий недолік – визначення наочності як допоміжного засобу, що полегшує сприйняття і засвоєння навчального матеріалу. Для П. Каптерева наочність – система методів, які сприяють природному розвитку особистості. Найбільш доцільними вчений вважає ті, що ґрунтуються на самостійній практичній діяльності учнів:

- індуктивний метод, оскільки індуктивним є і дитяче мислення;
- ілюстрування;
- спостереження й екскурсію;
- моделювання;
- виконання різноманітних вправ;
- евристичні методи, які найкраще стимулюють розумову самодіяльність. «Эвристическая форма вносит в школу дух жизни, дух труда и деятельности....сущность ее заключается в том, чтобы учащиеся постоянно работали, постоянно делали самостоятельные усилия для приобретения и выработки знаний. Тут нет места духу праздности, механичности и прочим злым духам школы» [1, с.577].

Отже, П. Каптерев доводить, що підбір методів навчання повинен обумовлюватися індивідуально-психічними властивостями учнів. Допомога саморозвитку учнів – основна задача вчителя. Для її розв'язання необхідно проводити психологічну діагностику (опитування, спеціально підібрані завдання) дітей, які ідуть навчатися до школи. Аналізуючи спроби А. Біне, Г. Піцоллі, Г. Россолімо у розробці методів діагностики потенційних можливостей дітей, жодну з них П. Каптерев не визнає досконалою, вважаючи розробку діагностики готовності дитини до школи актуальним завданням [1].

Намагаючись створити оптимальні умови для роботи дитини на уроці, П. Каптерев розробляє параболу працездатності розумової діяльності:

- спад (зумовлений невпевненістю у собі і незнанням особливостей подальшої роботи);
- підйом (відкриття невідомого);
- спад (фізична втома від інтенсивної роботи);
- підйом (очікування кінця заняття) [1].

Спад характеризується втомою (дійсна втрата організмом енергії, викликана роботою) і стомленістю (відчуття зменшення сил).

Втомлюваність у процесі розумової діяльності, на думку вченого, залежить від кількох причин:

- індивідуально-психічних і фізіологічних особливостей дитини;
- рівня загальної підготовки і вмінь учня (чим менше у людини вмінь з певної діяльності, тим більше вона втомлюється);
- інтенсивності роботи;
- рівня довільності уваги;
- вид навчального предмету (найбільше втомлюють математика, давні мови: латина, грецька; гімнастика; найменше – малювання, географія)
- особистості вчителя (кожний з вчителів несе різний ефект втоми).

Виходячи з кривої працездатності, П. Каптерев дає рекомендації щодо складання розкладу занять та їх тривалості. Так, педагог пропонував молодшим школярам робити більше перерв, ніж старшим дітям, тривалість перерви повинна визначатися інтенсивністю попередньої роботи. Ці рекомендації не прижилися, оскільки потребували значної індивідуалізації роботи.

Приєднуючись до думок учених Н. Весселя, Е. Меймана, П. Каптерев дотримувався принципу суб'єктивної активності та саморозвитку, який вимагав об'єднати навчання, що безпосередньо розвиває інтелект, з вихованням, яке розвиває почуття, впливає на морально-вольову регуляцію поведінки. «Обучение есть непосредственное воспитание ума и опосредованное воспитание всего человека» [1, с.381]. Педагог визначає поняття широкого розумового розвитку як всебічний і ґрунтовний процес, що породжує в людини потребу керуватися загальнолюдськими цінностями й забезпечує вищу творчість, яка поєднує глибокі теоретичні знання з розумінням життя, знанням природи та відповідною високоморальною діяльністю. Для цього

вона повинна ґрунтуватися на моральних законах, а також відчутті свободи, впевненості в собі, сміливості.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Науковий спадок вченого являє собою цілісну систему психолого-педагогічних ідей, спрямованих на практику навчання. У кінці ХІХ століття П. Каптерев обґрунтував цілісну дидактичну систему, основою якої є гуманізм, глибоке знання психіки дитини, способів психічного розвитку та психології навчальної діяльності. Це дало можливість ученому довести необхідність створення моделі навчання, яке б сприяло розвитку розумової, моральної та емоційно-вольової сфери дитини.

### *Література*

1. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Петр Федорович Каптерев, – М., 1982. – 704 с.
2. Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология / Петр Федорович Каптерев. – М., 1999. – 336 с.
3. Лещинский В.И., Заварзина Л. Э. Выдающийся педагог Петр Федорович Каптерев: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bim-bad.ru>

### *Л. Заблоцька*

*- кандидат педагогічних наук, асистент кафедри іноземних мов  
Тернопільського національного педагогічного університету імені  
Володимира Гнатюка*

**УДК 372.46 (410) “19”-“20”**

## **РОЗВИТОК МОВНОЇ ОСВІТИ У ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.**

*У статті простежено основні тенденції розвитку мовної освіти у початкових школах Великої Британії з метою виокремлення цінного позитивного досвіду в умовах України. Значний вплив на практику навчання мов у країні здійснили процеси інтеграції та глобалізації освіти в країнах західноєвропейського регіону, а також участь Великої Британії у міжнародних європейських програмах.*

**Ключові слова:** *тенденції, мовна освіта, початкові школи, практика навчання мов.*

*Л. Заблоцкая*

- кандидат педагогических наук, ассистент кафедры иностранных языков  
Тернопольского национального педагогического университета имени  
Владимира Гнатюка

### **РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛАХ ВЕЛИКОЙ БРИТАНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX В.**

*В статье прослежено основные тенденции развития языкового образования в начальных школах Великой Британии с целью выделения ценного позитивного опыта в условиях Украины. Значительное влияние на практику преподавания языков в стране осуществили процессы интеграции и глобализации в странах западноевропейского региона, а также участие Великой Британии в международных европейских программах.*

**Ключевые слова:** *тенденции, языковое образование, начальные школы, практика преподавания языков.*

*L. Zablotska*

- candidate of pedagogical sciences, ассистент departments of foreign languages of the Ternopol'skogo national pedagogical university of the name of Vladimir Gnatyuka

### **DEVELOPMENT OF LANGUAGE EDUCATION IN BRITISH PRIMARY SCHOOLS IN THE SECOND HALF OF THE XX C.**

*The article traces the major trends in language education at primary British schools for the selection of valuable positive experience in Ukrainian primary schools. The processes of integration and globalization in education in the Western European countries and the participation of Great Britain in international European programs has made a significant impact on the practice of language teaching in Great Britain.*

**Key words:** *trends, language learning, primary schools, practice of language teaching*

**Постановка проблеми.** Осмислення здобутків педагогічної науки різних країн світу набирає актуальності на сучасному етапі, коли намітилася чітка тенденція до інтеграції більшості освітніх систем у єдиний загальноєвропейський освітній простір, результатом якої (у тому числі й в Україні) стало не тільки створення нових типів шкіл, застосування передових інформаційних та педагогічних технологій, але й



перегляд та оновлення змісту освіти в загальноосвітній школі. Такі перетворення торкнулися повною мірою змісту освіти початкової школи. Розбудова національної системи освіти, що на сучасному етапі відбувається в Україні, вимагає – серед іншого – перегляду й осмислення передового світового досвіду у галузі викладання іноземних мов.

**Аналіз останніх досліджень** засвідчує, що предметом аналізу науковців (Н.М.Бібік, Я.Я.Болюбаша, Л.В.Бондар, Н.І.Білоконної, О.Я.Савченко, І.П.Задорожної., І.В.Іванюк, О.Ю.Кузнєцової, Т.І.Левченко, О.І.Локшиної, О.О.Першукової, С.Ю.Ніколаєвої, О.М. Шерстюк та ін.) обиралося широке коло теоретичних та практичних проблем зарубіжної педагогіки, які торкалися питань методології навчання, організації, структури, змісту та контролю навчального процесу, у тому числі й у школах Великої Британії.

**Завданням нашої статті** є простежити основні тенденції розвитку мовної освіти у початкових школах Великої Британії з метою виокремлення цінного позитивного досвіду в умовах України.

Протягом десятиліть актуальними в освітній системі Великої Британії залишалися рекомендації та зміни, передбачені Освітнім актом 1944 р. На місцеві ради (County Counsils) було покладено відповідальність за організацію освітнього процесу в початкових, середніх та вищих навчальних закладах свого регіону й забезпечення учнів безкоштовною середньою освітою.

Починаючи із середини 60-х рр., у Великій Британії відбувається перебудова системи середньої освіти, переглядаються зміст та методи навчання. Зокрема, у процесі цього реформування відбулася й модернізація освіти початкової школи. З-поміж інших питань, що вимагали першочергового вирішення, особливої уваги набуло питання мовної освіти.

Одночасно з реорганізацією загальноосвітніх шкіл у в Англії та Уельсі постало питання про навчання дітей, котрі належали до етнічних меншостей. До 1960-х рр. мовна підготовка у початковій школі Великої Британії зосереджувалися виключно на навчанні англійської мови як рідної мови, і лише із початком масових міграційних процесів (середина 1950-х рр.) виникла потреба у навчанні англійської мови як другої мови. У доповіді А. Буллока (A. Bullock) “Діти з сімей іноземного походження”

(“Children from families of overseas origin”) зазначалося, що “за статистикою у 1973 р. налічувалося 284754 дітей мігрантів у початкових і середніх школах Англії і Уельсу. Для більшості із них пристосування до суспільства включало лінгвістичний фактор. Білінгвізм – важливий для дітей, їхніх родин і для суспільства. Школи повинні виховувати позитивне ставлення до учнівського білінгвізму, а також сприяти поглибленому вивченню їхніх рідних мов” [4, с. 289–290]. Зокрема було висунуто ідею про те, що “пристосування до британського способу життя” проходитиме легше за умови невеликої кількості дітей-імігрантів у школах. Вважалося, що перебування у середовищі, де більшість дітей – англійці, безпосередньо впливатиме на мимовільне засвоєння мови. Проте ця пропозиція була відхилена освітніми радами міст Лондона та Бірмінгема, де спостерігалось найбільше скупчення імігрантів. Тому у 1960 – 1965 рр. за ініціативою місцевих освітніх органів влади, школи почали розробляти власні програми і планувати свою діяльність з метою забезпечення навчання англійської мови як другої мови [1, с. 163–164]. Внаслідок цього було досягнуто значних успіхів у процесі реформування навчальних планів та забезпечення навчальними посібниками.

Ідея слухності запровадження навчання іноземної мови в початковій школі у Великій Британії вперше набула серйозного обґрунтування 1962 р у Доповіді Н.Аннана, в якій підкреслювалося, що “переваги введення навчання іноземної мови у ранньому віці полягають у тому, що учні, таким чином, знайомляться з ідіоматичними іншомовними висловами у віці, коли їх здатність до імітування сягає свого піку”, а згодом на її підтримку виступили психологи (У.Пенфілд, Л.Робертс, Е.Леннеберг, Е.Бойл). На їхню думку “діти у підлітковому віці є найменш здатними вивчати іноземні мови (саме в цей період вони долають проблеми статевої зрілості та самовизначення)” [2, с.24], тому психологи радять розпочинати вивчення іноземних мов у початкових школах. Проте перші експериментальні проекти (національні пілотні проекти – National Pilot projects), які спочатку проводилися у початкових школах Англії, а потім і в Шотландії в результаті зазнали критики у Доповіді Буллока. Як наслідок цього – всі плідні надбання цих проектів були відкинуті, а самі проекти призупинено (1974р).

У 1970-і роки у Великій Британії знову зросла занепокоєність у зв'язку із падінням освітніх стандартів; висловлювалося незадоволення методами оцінювання; переглядалися критерії оцінювання та вимоги до екзаменів. Серія брошур, надрукованих у 1969 – 1977 рр. і об'єднаних однією назвою Чорні Книги (Black Papers), привернула до себе увагу тим, що в ній було висловлено аргументи щодо необхідності проведення національних тестів у певних вікових групах дітей. Противники цієї ідеї застерігали про негативні наслідки, які можуть виникнути у процесі навчання. Вони побоювалися, що вчителі, знаючи про проведення тестів, навчатимуть дітей тому, як їх скласти успішно.

У 1975 році у звітній доповіді Буллока, присвяченій питанням грамотності у середніх та початкових школах “Мова для життя” (“A Language for Life”), пропонувалося переглянути нормативи читання, письма і говоріння англійською мовою. Крім цього, у звіті було вперше визнано Велику Британію багатонаціональним і багатомовним суспільством. Наступні документи – Звіт Ремптона (Rampton Report, 1981 р.) та Доповідь Свона (Swann Report, 1985 р.) – доповнили інший звітний документ Буллока: “Мова для життя” (A Language for Life), який був опублікований раніше ще у 1975 році. В ньому говорилося: “Жодна дитина не повинна відкинути і забути рідну мову та культуру, переступивши шкільний поріг, але й не повинна поводитися так, наче школа і дім є символами двох різних культур, які мають бути чітко відмежовані одна від другої”[4, с. 286].

Логічним продовженням державної освітньої політики став програмний документ “Національний курікулум” (“The National Curriculum”, 1987), у якому пропонувалося вводити єдиний “ядро курікулума” у школах поступово, із урахуванням матеріальних можливостей місцевих органів влади й заново переглянути навчальні плани та зміст навчальних предметів для початкових та середніх шкіл. А у липні 1988 року Парламент прийняв Акт про реформу освіти (The Educational Reform Act – ERA), який вперше за останні 40 років вніс докорінні зміни у систему освіти. При існуючих умовах децентралізованої освіти в акті було визначено три важливих завдання: покращити якість освіти у школах, коледжах, політехнічних закладах та університетах;

підняти стандарти рівня знань, умінь та навичок учнів; сприяти вільному вибору освіти.

У січні 1989 р. Рада Європи, яка була створена за ініціативою Австрії та Нідерландів в 1994 р. у м. Граці, ухвалила початок роботи нового проекту “Вивчення мов для Європейської інтеграції” (“Language Learning For European Citizenship”). Пріоритетними напрямками його роботи стали раннє вивчення іноземних мов, середня освіта, професійно зорієнтована освіта і освіта для дорослих.

Рада Європи розробила низку проектів щодо вивчення іноземних мов у ранньому віці. Так, у перших проектах (1962–1971) визначено стандарти для міжнародного співробітництва у галузі мовного навчання; у проектах 1971–1976 рр. окреслено основні освітні і лінгвістичні принципи навчання мов; у проектах 1982–1987 рр. підтримано реформи щодо вивчення мов у країнах-учасницях Європейського Союзу. У січні 1989 р. Рада Європи ухвалила впровадження нового проекту “Вивчення мов задля європейської інтеграції” (“Language Learning For European Citizenship”), в якому зазначалось про необхідність вивчення не однієї, а двох іноземних мов. У процесі проекту “Мовна політика щодо полілінгвістичної і полікультурної Європи” (“Language policies for a multilingual and multicultural Europe”) впроваджено “Європейське мовне портфоліо” (“The European Language Portfolio”). Цей документ був розроблений Лінгвістичним Комітетом Ради Європи з метою стандартизації вимог до вивчення, викладання та оцінювання досягнень у галузі вивчання іноземних мов громадянами європейських країн [6, с. 15–18].

Спрямування європейської політики на раннє вивчення іноземних мов зумовило повторне експериментальне введення навчання дисципліни в початкових школах Великої Британії на національному рівні. Але поряд з підтримкою проект викликав і різку критику. Серед питань, що викликали критику, було питання вибору іноземної мови для навчання. Англійські дослідники К.Гамбл, А.Смаллі, П.Хоу, Д.Меддокс проаналізували недоліки пілотних проектів по запровадженню іноземних мов у навчальні плани початкових шкіл і виступили за уведення цього предмету у навчальний план.

У вересні 1998 р. було прийнято Національну стратегію із грамоти (National Literacy Strategy), а у 1999 р. – Національну стратегію із лічби

(National Numerical Strategy). Прийняття цих стратегічних документів було зумовлене різким погіршенням показників успішності учнів початкових шкіл. Згідно із цими документами у школах ставилося завдання підняти стандарти навчання і забезпечити їх досягнення; покращити навчальні досягнення дітей етнічних меншин; сприяти расовій гармонії; використовувати інноваційні підходи; застосовувати у навчальному процесі змішаний тип навчання (за здібностями) та ін.

У січні 2001 р. в звіті Департаменту освіти “Початкові школи майбутнього – Сучасні досягнення” (“Primary Schools of the Future – Achieving Today”) зазначалося, що позитивна сторона використання інформаційно-комп’ютерної технології на уроках у початкових школах Великої Британії полягає у тому, що покращилися результати успішності з лічби та грамоти. Це підтвердили результати перевірки, яка проводилася у 2110-ти школах країни”[5].

У документі “Мовна стратегія для Англії” (2002) висувається твердження про те, що у дітей молодшого шкільного віку добре розвинуте сприймання, тому дуже важливо розпочинати вивчення іноземної мови саме у цьому віці. Коментуючи положення цього документа англійський науковець Д.Аткінсон зазначав: “Провідною думкою стратегії є надання учням початкової школи права на висококваліфіковане навчання та освіти, котре заохочує до вивчення іноземних мов, закладає фундамент для майбутнього успішного навчання<...> Кожна дитина повинна мати можливість на рівні KS2 вивчати іноземну мову розвивати свій інтерес до культури, історичного минулого країни, мова якої вивчається”, – говориться у “Мовній стратегії” [3, с.4]

20 травня 2003 р. було запроваджено “Стратегію для початкових шкіл: Зразковість та задоволення” (Excellence and Enjoyment – A Strategy for Primary Schools), в якій було викладено бачення початкової школи у майбутньому на основі здобутого. У “Стратегії” прозвучала думка про те, що “діти мають право отримувати насолоду від навчання. Діти навчаються краще там, де вони навчаються із насолодою та захопленням”[7].

**Висновки.** Таким чином, визначились такі основні тенденції у процесі розвитку освітньої політики Великої Британії: децентралізованість моделі освіти; варіативність структурних моделей шкіл; розмаїття навчальних планів і програм; функціонування тестів 11+, які за своєю

природою мали дискримінаційний характер у 60 – 70-і рр.; педоцентриські ідеї у процесі навчання; принципи індивідуалізації та диференціації у процесі навчання; прагматичний підхід до освіти; та ін.

Значний вплив на практику навчання мов у країні здійснили процеси інтеграції та глобалізації освіти в країнах західноєвропейського регіону, а також участь Великої Британії у міжнародних європейських програмах.

### *Література*

1. Алексевич Г. А. Реформа освіти у Великобританії // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2/3. – С.163 -164
2. Annan N. Report on the Teaching of Russian. – London: HMSO, 1962. – 32 p.
3. Atkinson D. Teaching in the target language: a problem with current orthodoxy// Language Learning Journal. –1993. – N8. – P.2 – 5
4. Bullock A. Language for Life. Report of the Committee of Enquiry / A. Bullock. – London : HMSO, 1975. –609 p.
5. Excellence and Enjoyment. A Strategy for Primary Schools. – Режим доступу: <http://www.standards.dfes.gov.uk>
6. Johnstone R. Evidence-based policy: Early Modern Language Learning at Primary// Language Learning Journal. – 2003. – N28. – P. 14 - 21
7. Primary National Strategy. – Режим доступу: <http://www.standards.dfes.gov.uk>

### *С. Закревська*

*– аспірант Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих відділу порівняльної професійної педагогіки Академії педагогічних наук України.*

*Директор ДГО «Альянс»*

**УДК 378.1:075.8**

### **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ФОРМАЛЬНІЙ ТА НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ**

*У статті процеси пізнання/навчання осмислюються через моделі, які відображають їх варіативність у рамках формальної - інформальної освіти. Замість звичайної описової інтерпретації, автор використовує аналітичну перспективу, яка пов'язує поняття "формальне", "неформальне" і "інформальне" навчання і поняття формалізації. "Формалізація", інтерпретована як узагальнення особливостей процесу пізнання / навчання та ідентифікована, щоб бути спільною змінною в*

представлених моделях. Спектр можливих учасників процесу навчання розширено, а навчальний процес переплетений з процесом пізнання.

**Ключові слова:** система освіти, формальна освіта, неформальна освіта, позаформальна освіта, освіта дорослих, розвиток неформальної освіти, моделі навчально-пізнавального процесу.

**С. Закревская**

- Аспирант Інститута педагогічного образования и образования взрослых отдела сравнительной профессиональной педагогики Академии педагогических наук Украины. Директор ДОО «Альянс»

### **ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ФОРМАЛЬНОМ И НЕФОРМАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

В статье процессы познания/обучения осмысливаются через модели, которые отображают их вариативность в рамках формального – информального образования. Вместо обычной описательной интерпретации, автор использует аналитическую перспективу, которая связывает понятия "формальное", "неформальное" и "информальное" обучение и понятие формализации. "Формализация", интерпретированная как обобщение особенностей процесса познания/обучения, идентифицирована, чтобы быть общей переменной в представленных моделях. Спектр возможных участников процесса обучения расширен, и обучающий процесс переплетен с процессом познания.

**Ключевые слова:** система образования, формальное образование, неформальное образование, информальное образование, образование взрослых, развитие неформального образования, модели учебно-познавательного процесса.

**S. Zakrevska**

PhD student of the Institute of Pedagogy and Education of Adults, Academy of Pedagogy of Ukraine. Director of DCO "Alliance"

### **TEACHING-LEARNING PROCESSES IN FORMAL AND INFORMAL EDUCATION**

In this article teaching-learning processes are conceptualized by means of a continuum that covers the whole range from informal to formal processes. Instead of the usual descriptive interpretation, an analytical perspective is used that relates the terms informal and formal teaching and learning to the notion of form. "Formalization", interpreted as generalization of the characteristics of

---

*the teaching-learning process, is identified to be the general variable of the continuum. The spectrum of possible actors in teaching is extended and the teaching process is intertwined with the learning process.*

**Key words:** *educational system, formal education, informal education, nonformal education, education of adults, teaching-learning continuums.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Терміни "формальна", "неформальна" та "інформальна" освіта з'явилися з метою більш глибокого розуміння занадто широкого поняття "пізнавальний процес". При ретельному розгляді відмінностей між цими поняттями перед науковцями постали чисельні питання, на багато з яких ще не знайшлося відповіді. Як, наприклад, співвідноситься між собою формальний, неформальний та інформальний пізнавальний процеси? Чи доречно давати характеристику інформальному навчанню, базуючись на традиційних термінах – "самостійне навчання" або "нерегулярне навчання"? Які наслідки можуть бути з того факту, що всі порівняльні дослідження, що проводились, базуються на різному розумінні неформальної і формальної освіти? І, на кінець, як співвідносяться між собою процеси пізнання та навчання в неформальному навчальному процесі?

Тобто, в сучасному освітньому просторі існує проблема невизначеності термінів та проблема співвідношення процесів пізнання та навчання в рамках неформальної та інформальної освіти. Згідно Конфуцію, невизначеність термінів може призвести до соціальної нестабільності. Ми не плануємо в цій статті йти так далеко в своїх висновках, але треба підкреслити, що прояснення та уніфікація термінів є вкрай важливою справою, особливо, для тих наукових дисциплін, що з'явилися нещодавно.

**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.** З початку звернемося до визначення формального, неформального та інформального навчання в літературі. Найбільш загальна дефініція неформальної освіти була запропонована Комісією Європейських Громад [1, с. 32-33]: "Пізнання, що відбувається на протязі щоденної діяльності, пов'язаної з роботою, сім'єю або відпочинком. Воно не є структурованим (в сенсі цілей навчання, його часу



та підтримки під час навчання) и, як правило, не підтверджується сертифікатом. Пізнання може бути навмисним, але, як правило, відбувається ненавмисне".

Інше визначення, що часто цитується, було запропоноване В. Марсіком та К. Уаткінсом: "Неформальна освіта є категорією, що включає ненавмисне пізнання, може відбуватись в навчальних закладах, але, як правило, не є типовою для шкільних занять або жорстко-структурованою. Контроль за навчальним процесом здійснюється самою людиною, що навчається" [2, с. 25].

Існує чимало суперечливого в дефініціях, коли ми починаємо говорити про інформальну та неформальну освіту. Щоб уникнути цих розбіжностей, треба ретельно розглянути освітні моделі, представлені в дослідженнях таких авторів як А. Роджерс [3], Х. Колли, П. Ходкінсон и Д. Малколм [5], котрі були піонерами вивчення співвідношення пізнавального та навчального процесів в неформальній та інформальній освіті.

Такі автори як Р. Цурхер [6, 13], М. Рос [7], та Д. Кросс [8] зіграли значну роль в розвитку ідеї своїх попередників щодо співвідношення навчально-пізнавального процесу в неформальній та інформальній освіті, що стимулювало європейську наукову думку піти далі – до валідації навчального процесу в інформальній освіті дорослих.

Це завдання було виконане завдяки дослідженням таких вчених як Д. Лівінгстон [9], П. Кумбс [10], Д. Елліс [11], М. Ноулес [12], та інших, роботи яких розглядаються та аналізуються в цій статті.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою цієї статті є спроба уніфікувати поняття неформальної та інформальної освіти, а також, визначити відмінності у навчально-пізнавальному процесі в формальній та неформальній освіті та впливу цих відмінностей на навчальний процес в цілому.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Якщо пізнавальний процес розділяється на три складові – формальний, неформальний та інформальний, то принциповим питанням є: як можливо репрезентувати ці поняття у вигляді трьох суб-термінів?

Уявимо собі формальний, неформальний та інформальний пізнавальний процес як три поняття, що мають спільні кордони:

<b>інформальне пізнання</b>	<b>неформальне пізнання</b>	<b>формальне пізнання</b>
-----------------------------	-----------------------------	---------------------------

*Модель 1: Фіксована модель пізнавального процесу*

Ця символічна схема домінувала в другій половині 20-го сторіччя. Вона дозволяє співставити ці три терміни із специфічними сегментами в освіті: інформальне пізнання – з навчанням у повсякденному житті та на робочому місці, неформальне пізнання – з освітою дорослих та освітою на протязі життя (без отримання диплому), формальне пізнання – отримання освіти в навчальних закладах. Критерії, за якими ці три поняття відрізняються, включають такі поняття як місце та рівень організації пізнавального процесу.

Але, при більш детальному вивченні, ця концепція виявляється занадто спрощеною, а кордони моделі – занадто нечіткими. Інформальне пізнання відбувається також і в навчальних закладах, а в повсякденному житті можна зустріти фази організованого та структурованого пізнання.

Таким чином, *Модель 1* не репрезентує повністю сучасний пізнавальний процес, який часто об'єднує елементи формальної, неформальної та інформальної освіти.

Саме тому виникла ідея замінити пропоновану схему іншою (Елліс 1990; Коллі, Ходкінсон і Малколм 2003; Роджерс 2004 і Рос 2007):

<b>...інформальне пізнання</b>	<b>неформальне пізнання</b>	<b>формальне пізнання....</b>
------------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------

*Модель 2: Нефіксована модель пізнавального процесу*

Ця схема, тим не менш, залишає декілька питань без відповіді: який сенс мають крапки по боках моделі (не можуть же вони вести в безкінечність?). Де в цій моделі місце навчального процесу? Чи він є:

1. точкою? Ця точка може репрезентувати тільки одну форму навчання або дві в перехідній зоні, але в будь-якому випадку це не буде репрезентацією справжнього навчального процесу.
2. сегментом? В цьому випадку з'явиться та ж проблема, що і в п. 1.
3. сумою точок або сегментів? Це припущення краще відображає реальність, але все ж таки не є задовільним, тому що сама модель не має внутрішньої структури.

Сьогоднішні концепції часто базуються на *Модель 2*. [3, с. 26]:

---

**...формальне навчання**      **неформальне навчання**      **партисипативне навчання**      **інформальне пізнання...**

*Модель 3: Нефіксована модель навчального процесу Роджерса-1*

А. Роджерс базував свою модель на організаційному критерії і вибрав за зразок "соціальну організацію". Формальна освіта має справу з вузькими закритими групами, в той час як інформальна освіта – це справа незалежних та самостійних особистостей. Перехідні зони розташовані між неформальною та партисипативною освітою.

В цій моделі невирішеним залишились практично всі питання з базової Мод. 2. Крім того, пізнання та навчання розташовані на одній лінії, при чому, навчання займає три чверті моделі. Також, не було зроблено ніяких пояснень щодо відношень між пізнанням та навчанням, що для цієї моделі було б дуже доречно.

Два роки по тому А. Роджерс презентував модифіковану модель [4, с. 28]:

---

**Пізнання, орієнтоване на завдання**

**Пізнання, орієнтоване на навчальний процес**

---

**...інформальне навчання**      **самостійне навчання**      **неформальне навчання**      **формальне...**

*Модель 4: Нефіксована модель пізнавального процесу Роджерса-2*

В цій моделі сторони помінялись місцями, термін "партисипативне" замінено на "самостійне". В цілому модель інтерпретовано по відношенню до самосвідомості в пізнавальному процесі, але всі проблеми з попередніх моделей (невизначеність місця та співвідношення навчального та пізнавального процесів) залишились не вирішеними.

Х. Коллі, П. Ходкінсон і Д. Малколм в 2003 р. оприлюднили свій огляд дефініцій неформальної освіти [5, с. 28]. Вони виявили 20 дефініцій, що відрізняють формальну та неформальну освіту та репрезентували наступну модель:

<b>інформальна освіта</b>	<b>формальна освіта</b>
Немає вчителя	Вчитель є головним авторитетом
Немає місця для навчання	Потрібно місце для навчання
Немає контролю за навчанням, та ін	Вчитель контролює навчальний процес, та ін

*Модель. 5: Нефіксована модель навчального процесу Коллі, Ходкінсон і Малколма*

Нажаль, всі ці 20 дефініцій виявились більше категоріями, ніж критеріями, якими можна користатись [6, с. 40-41].

Нещодавно була запропонована модель продовженої освіти на робочому місці [7, с. 34]. Полярні навчальні процеси – інформальний та формальний – характеризуються шістьма критеріями:

<b>Характеристики формального пізнання</b>		<b>Характеристики інформального пізнання</b>
Пізнання спрямоване на процес Організована педагогічна підтримка Кероване іншими, а не тим, хто навчається, має фіксований фокус Пізнання відбувається усвідомлено Знання, що отримуються є теоретичними	<b>Наміри</b> <b>Підтримка навчального процесу</b> <b>Контроль</b> <b>Зміст</b> <b>Усвідомлення</b> <b>Результат навчання</b>	Пізнання спрямоване на рішення проблем Підтримка неорганізована - здійснюється тому, що є потреба в певних знаннях Зміст визначається самостійно Пізнання є холістичним, частково неусвідомленим - Знання, що отримуються є експерієнтальні (засвоюються з досвіду)

*Модель 6: Нефіксована модель пізнавального процесу Роса (2007)*

Кількість цих критеріїв є компромісом для дійсної практики. Але треба зауважити – розведення по різні сторони таких понять, як "пізнавальний процес" та "вирішення проблем", а також "теоретичні знання" і "експерієнтальні знання" не є достатньо обґрунтованим, тому що ці протилежності дуже часто змішуються під час реального пізнавального процесу.

Щоб описати перехід від формального до неформального навчання Кросс винайшов т.з. "суміш пізнавальних процесів" – таблицю, що репрезентує сім критеріїв, які змінюються по мірі змінення пізнавального процесу [8, с. 32]:

## Суміш пізнавальних процесів:

	Формальний					Інформальний									
Контроль	Зверху вниз, жорсткий					Частково самостійний					Знизу вверху, рівний-рівному, без стороннього втручання				
Розповсюдження	Навчальні заклади, курси (з отриманням дипломів)					Семінари, майстер-класи, та ін.					Розмови, різні життєві ситуації				
Тривалість	Роки					Години					Хвилини				
Зміст	Навчальна програма					Розклад семінару, запланований інструктаж					Пошук того, що відповідає потребам людини, що навчається				
Часові рамки	До початку трудової діяльності, або після її закінчення					В проміжках між роботами					Під час трудової діяльності				
Автор	Інструктор, що розробляє програму					Тренінгові центри					Той, що навчається				
Час на розробку	Місяці					Дні					Хвилини				

Модель 6: Суміш пізнавальних процесів Кросса (2007)

Д. Кросс заперечував те, що пізнавальний процес завжди складається з елементів формальної та неформальної освіти і що їх частка є фіксованою для кожного критерію. "Суміш пізнавальних процесів" покращив "Нефіксовану модель пізнавального процесу" і надіслав перший

– ще досить сирий – месідж. Але вибір репрезентованих критеріїв є досить довільним.

В моделях, що розглядаються, навчальний процес розглядається, в основному, в контексті формальної освіти. Одним з виключень в цьому сенсі є Д. Лівінгстон, який презентував схему, де крім самостійного та колективного інформального пізнавального процесу, представив різні типи навчальних процесів (шкільний, тренінговий, та ін..) [9, с. 26]:

	Основний агент	
	Той, що навчається	Той, що навчає
Предустановлені освітні структури	Неформальне навчання Продовжене навчання	Викладання в навчальних закладах Навчання людей похилого віку
Ситуаційні освітні структури	Самостійне пізнання Колективне пізнання	Інформальне навчання Інформальний тренінг

Табл. 7: Схема форм пізнавально/навчального процесу Лівінгстона (2001)

Д. Лівінгстон репрезентував свою модель як "Фіксовану модель пізнавального процесу", в якій пізнавальний процес складається з двох типів освітніх структур. Порівняння цієї моделі з нефіксованими моделями пізнавального процесу є важким, тому що вона мультиплікує пізнавально/навчальний процес.

Ми обговорюємо навчання, як правило, в контексті формальної освіти. Це відбувається тому, що нам важко уявити процес навчання в контексті інформальної освіти. Але всі педагогічні теорії вчать нас, що ніякий пізнавальний процес не може відбуватись без впливу іншої людини. Таким чином, якщо викладачі або наставники навчають когось не спираючись на структурований матеріал, то тут відбувається інформальне пізнання (див. *Модель. I*)

Для того, щоб сформулювати концепцію (ін)формалізованого навчально/пізнавального процесу є доречним припустити, що ці процеси є симетричними та відбуваються одночасно. Як результат цього припущення ми отримуємо модель, що складається з двох паралельних суб-моделей – одна – спрямована від інформального навчання до формального, друга - від інформального пізнання до формального:

## інформальне навчання

## формальне навчання

## інформальне пізнання

## формальне пізнання

*Модель 8: Нефіксована модель симетричного пізнавально/навчального процесу*

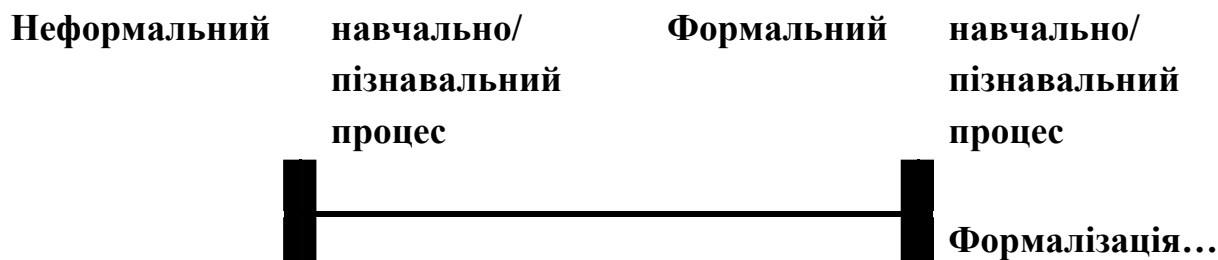
В Мод. 8 пізнання і навчання інтегровані в формалізовану модель. Не дуже зрозуміло яким чином відбувається взаємодія процесів в цій моделі, але можна зробити декілька припущень, особливо цікавих для традиційної педагогіки – пізнавальний процес може відбуватись не тільки в навчальних закладах або на курсах, але й самостійно, за допомогою підручників, на робочому місці, в повсякденному житті, і, навіть, не усвідомлено. Розуміння процесу навчання, з іншого боку, звужено до діяльності вчителя (або, в більш широкому сенсі – батьків, однолітків або інших осіб з найближчого оточення), а підручники розглядаються як "віддалений голос" вчителя.

Якщо людина пізнає щось - наприклад, шляхом спостереження тварин, скель, явищ чи артефактів - то можна стверджувати, що ці речі або об'єкти чогось людину навчили. (Звичайно, артефакт, наприклад – плуг – не може навчити тим же чином, як вчитель. В той час, як вчитель може дати розуміння складних економічних процесів, плуг може навчити дещо про матеріал, з якого він зроблений, його естетичні властивості, або – про місце його виготовлення, умови використання і так далі.

Звідси випливає такий висновок: *не тільки можливо пізнати щось від всього, але все може навчати.*

Чи завжди це так? Це питання викликає зустрічне запитання: як може бути інакше? Завжди є протилежні частини, два полюса – пізнання і навчання. Припустимо, вчитель навчає студентів хімії. Ніхто не слухає і, отже, ніхто нічого не пізнає. Хіба можна сказати, що в цьому випадку відбувся процес навчання? Вчитель робив якісь жести, видавав звуки, от і все. Так що, не може бути ніякого навчання без пізнання (і навпаки) і ми можемо сформулювати "педагогічну теорему взаємодії": *пізнання і навчання завжди відбуваються одночасно.*

Припускаючи, що ця розширена навчально-методична концепція вірна, модель процесу викладання/навчання з Мод. 8 може бути спрощена:



*Модель 9: Модель розширеного пізнавально/навчального процесу*

Полюси моделі визначаються посиленням рівня формалізації: формалізація відсутня з неформального краю і вона є повсюди з формального краю. Пізнання і навчання існують симетрично (і одночасно) в кожній точці моделі.

Всі ці моделі є основою для наступних міркувань:

Рівень формалізації підсилюється по мірі віддалення від неформального і наближення до формального процесу навчання.

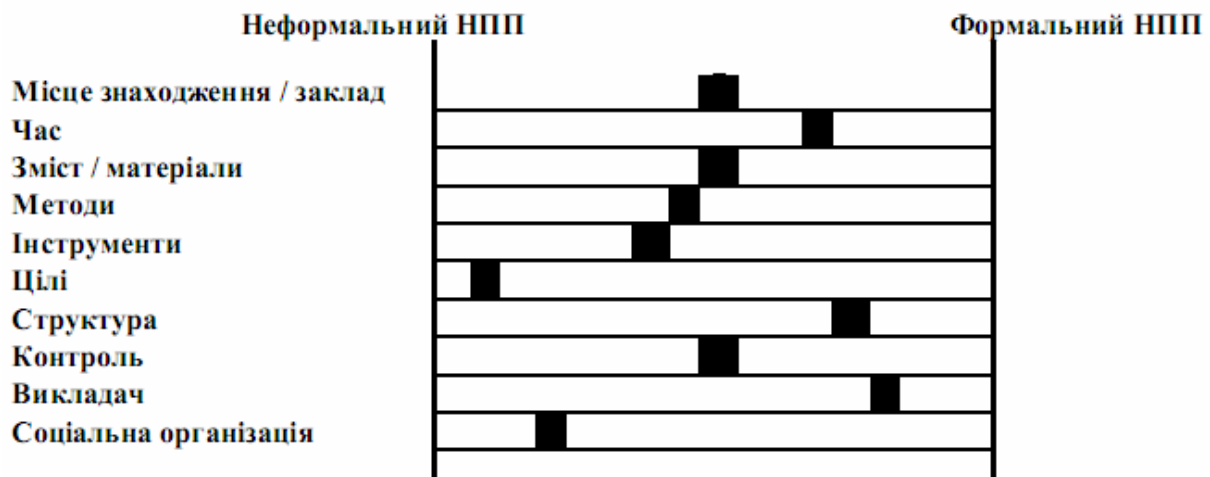
Модель пізнавального процесу має супроводжуватись моделлю навчального процесу.

Модель навчально-пізнавального процесу повинна бути диференційована в її складових характеристиках, так як кожна характеристика може мати свій ступінь формалізації.

З цих причин, "Змішана модель" Д. Кросса тут може бути інтерпретована іншим способом. На перший погляд, близько двох десятків характеристик має бути достатньо для представлення навчально-пізнавального процесу. Представимо лише деякі: цілі пізнання і навчання; місце; час і тривалість; зміст / матеріалів, методів, інструментів; структура навчання та пізнання; управління; соціальна організація; взаємодію між учителем і учнем, однолітками; ступінь свідомості, мотивації, волі, перевірки / сертифікації і т. д. Таким чином, можна сказати, що цей список включає фізичні, педагогічні, соціальні, психологічні та політичні критерії.

Визначення критеріїв та їх формалізація є необхідним для того, щоб уможливити процес вимірювання, оцінювання, сертифікації в неформальній освіті. Але, кожний критерій, що можливо формалізувати, може бути репрезентований в своїй власній моделі, являючи собою окрему частку для кожного індивідуального навчально-пізнавального процесу:





*Модель 10: Уніфікована модель (з прикладом схеми індивідуального навчально-пізнавального процесу (НПП))*

Ця модель є динамічною: ступінь формалізації критеріїв навчально-пізнавального процесу варіюється в залежності від його реальних умов і має, таким чином, динамічну картину.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, неформальний та формальний навчально-пізнавальні процеси є поняттями форми – "неформальний" – читаємо "неформалізований", "формальний" – "формалізований". "Формалізація" означає "узагальнення", реалізується через систематизацію та стандартизацію. Узагальнення розширює сферу дії для всіх учасників і регулює структури і процеси. Навчальний та пізнавальний процеси (НПП) можуть бути формалізовані, хоча лише в певній мірі і не у всіх їхніх характеристиках. НПП нерозривно зв'язані та відбуваються паралельно і одночасно. Поліс неформальності дорівнює індивідуалізації, поліс формальності - узагальненню. Ні один з критеріїв (ідеального) інформального НПП не є формалізованим, всі критерії (ідеального) формального НПП - формалізовані. Кожен НПП відповідає певним шаблонам з різним ступенем формалізації критеріїв та залежить від часу і змінюється в ході НПП.

### *Література*

1. Commission of the European Communities Making a European Area of Lifelong Learning a Reality / Brussels: Commission of the European Communities, 2001. – 46 с.

2. Marsick, V. J. and K. E. Watkins, (2001) “Informal and Incidental Learning”. *New Directions for Adult and Continuing Education* No. 89 / 2001. [Електронний ресурс]. – режим доступу: <<http://www.fsu.edu/~elaps/ae/download/ade5385/Marsick.pdf>>.
3. Rogers, A. Looking again at non-formal and informal education – towards a new paradigm / London: the encyclopaedia of informal education / 2004. [Електронний ресурс]. – режим доступу: <[http://www.infed.org/biblio/non\\_formal\\_paradigm.htm](http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm)>.
4. Rogers, A. “Informal learning in lifelong learning”, Danish Centre on Education and Advanced Media Materials (DREAM) Conference, September 21-23 / Odense: University of Southern Denmark, 2006. – 69 с.
5. Colley, H., Hodkinson, P. and Malcolm, J. Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre / London: Learning and Skills Research Centre, 2003. – 123 с.
6. Zürcher, R. Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte / Vienna: Federal Ministry for Education, Arts and Culture, 2007. 396 с.
7. Rohs, M. Zur Theorie formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung / Hamburg: Helmut-Schmidt-University / 2007. [Електронний ресурс]. – режим доступу: <[http://opus.unibw-hamburg.de/opus/frontdoor.php?source\\_opus=1230](http://opus.unibw-hamburg.de/opus/frontdoor.php?source_opus=1230)>.
8. Cross, J, Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance from / 2006. [Електронний ресурс]. – режим доступу: <<http://internettime.pbworks.com/The-Book#nutshel>>.
9. Livingstone, D. W., “Adult’s Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research”. NALL Working Paper No. 21 / 2001. [Електронний ресурс]. – режим доступу: <<http://www.oise.utoronto.ca/depts/sesc/csew/nall/res/21adultsinformallearning.pdf>>.
10. Coombs, P. The World Educational Crisis / New York: Oxford University Press, 1968. – 74 с.
11. Ellis, J. W. ‘Informal education – a Christian perspective’, the encyclopaedia of informal education. / 1990. [Електронний ресурс]. – режим доступу: <<http://www.infed.org/archives/usinginformaleducation/ellis.htm>>.
12. Knowles, M. Informal Adult Education / New York: Association Press, 1950. – 183 с.
13. Zürcher, R. “Teaching-learning processes between informality and formalization”, the encyclopaedia of informal education / 2010. [Електронний ресурс]. – режим доступу: <[www.infed.org/informal\\_education/informality\\_and\\_formalization](http://www.infed.org/informal_education/informality_and_formalization)>

*А. Погоріла*

*– аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*

**УДК 371.032-058:94 “1950/1960”**

**ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ  
НА УРОКАХ ІСТОРІЇ (50 – 60-ТІ РОКИ ХХ СТ)**

*У статті розкрито діяльність вчителів на уроках історії спрямовану на формування творчої особистості старшокласника, аналізується організація процесу навчання вчителем з метою формування творчої особистості старшокласника; розкривається діяльність вчителів в цьому напрямку протягом 1950 – 1970 років.*

***Ключові слова:** учитель, творча особистість, старшокласник, урок історії, школа.*

*А. Погоріла*

*– аспірант кафедри общей педагогіки и дошкольного обучения  
Дрогобычского государственного педагогического университета имени  
Ивана Франко*

**ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ  
СТАРШЕКЛАСНИКОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ  
(50 – 60 ГОДА ХХ СТ)**

*В статье раскрыто деятельность учителей на уроках истории, которая была нацелена на формирование творческой личности старшеклассника, анализируется организация процесса обучения учителем с целью формирования творческой личности; продемонстрировано работу учителей в этом направлении на протяжении 1950 – 1960 годов.*

***Ключевые слова:** учитель, творческая личность, старшеклассник, урок истории, школа.*

*А. Pohorila*

*– a post-graduate student at the board of General pedagogy and preschool education at Drohobych state pedagogical university named after Ivan Franko*

**THE FORMATION OF PUPILS' CREATIVE PERSONALITY AT  
HISTORY LESSONS (50 – 60-S OF THE XX-TH CENTURY)**

---

*The teachers' activity at the lessons of history aimed at the formation of pupils' creative personality is outlined in the article. The organization of the process of education by the teacher to form the creative personality has been analysed. The teachers' work in this direction within 1950 – 1960 years has been shown.*

**Key words:** *teacher, creative personality, senior pupil, history lesson, school.*

**Постановка проблеми.** В час швидкого розвитку науки, промисловості, вдосконалення засобів інформації виникли і нові вимоги до людини. Суспільству потрібні особистості, які здатні приймати незалежні, самостійні рішення, проявляти ініціативу, нести відповідальність за вчинене. Вчитель в школі готує старшокласників до самостійного входження в життя. Залежно від того, наскільки вчителю вдасться сформувати в учнів якості творчої особистості, настільки легше їм буде здійснити вибір щодо майбутньої професії та реалізувати себе як особистість у житті.

Формування творчої особистості старшокласників є пріоритетним завданням для загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв та інших середніх навчальних закладів. Відбулася переорієнтація змісту середньої освіти на учня, здійснюється особистісно-орієнтоване навчання та виховання з метою розкриття творчого потенціалу учнів та формування їхньої особистості. Багато вчителів працюють над вдосконаленням форм та методів проведення уроків та навчально-виховної взаємодії з учнями. Проте не слід забувати досвід минулого, оскільки аналіз архівних матеріалів дає підстави стверджувати, що в минулому були вчителі-новатори, які не зважаючи на тогочасні існуючі труднощі (погана матеріально-технічна база, нестача кваліфікованих педагогічних кадрів, недосконалість підручників та дидактичних матеріалів тощо) зуміли вдосконалити форми проведення уроків, активізувати в учнів мотивацію до навчання, викликати та стимулювати інтерес до навчання.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** У психолого-педагогічній науці та практиці приділяється увага проблемі формування творчої особистості старшокласників. Проблеми творчої особистості та її розвитку є предметом дослідження І.Беха, І.Зязюна, В.Моляко, В.Рибалки та ін. Педагогічні аспекти формування творчої особистості учня висвітлені

у роботах В.Клименко, Н.Кичук, С.Сисоевої. С.Сисоева у статті “Теоретико-методологічне обґрунтування педагогічної творчості” [5] розглядає професійну реалізацію та самореалізацію вчителя у педагогічній діяльності та стверджує, що формування творчої особистості учня здійснюється у навчально-виховній взаємодії з вчителем. У цьому процесі власні можливості як учня, так і вчителя розвиваються і набувають об’єктивного характеру, відбиваючись у конкретних якостях і особливостях їхньої особистості, як результат формування творчої особистості учня неможливо відокремити від особистісного розвитку вихователя. Взаємодія суб’єктів відображає сутність педагогічної творчості, яка визначається як цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога в освітньому просторі.

Сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу у закладах нового типу (ліцеях, гімназіях, колегіумах) з метою формування творчої особистості старшокласника досліджують В.Алфімов, І.Жерносек, В.Паламарчук, А.Сологуб та ін.

Однак, незважаючи на дослідження цих та багатьох інших вчених, проблема формування творчої особистості старшокласника лишається актуальною. В її структурі існують такі не досить вивчені питання, які торкаються вивчення досвіду вчителів минулого щодо формування творчої особистості, модернізація сучасного навчально-виховного процесу, напрямки та фактори формування особистісних характеристик старшокласників у сучасних умовах.

**Постановка завдання.** Метою статті є висвітлення формування творчої особистості старшокласників на уроках історії у школах України (50 – 60 рр. ХХ ст.).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У післявоєнний період становище в освіті було складним. Існуючі шкільні плани, програми та підручники були недосконалими. Відбувався великий відсів учнів через неуспішність. Педагогічний процес здійснювався на низькому рівні, в основному через нестачу кваліфікованих вчителів, як наслідок “урок, як основна форма організації навчальної і виховної роботи в школі, проводився у багатьох випадках ще на низькому науковому рівні” [1, с. 94]. Найбільшим недоліком в роботі школи було відрив навчання від життя, що відображалось у невідповідності старшокласників до

практичної діяльності, до активної участі у життя суспільства [2, с. 111]. З метою покращення становища в освіті тогочасним урядом було прийнято ряд рішень. Зокрема, “Директиви по п’ятирічному плану розвитку народного господарства СРСР на 1951 – 1955 рр.” зазначали: “Завершити до кінця п’ятирічки перехід від семирічної освіти на загальну середню освіту (десятирічка)” [3, с. 45], підвищувалось виховне значення загальноосвітньої школи. Було рекомендовано розпочати здійснення політехнічного навчання в середній школі з метою допомоги учням, що закінчували середню школу здійснити право вільного вибору професій.

Директиви по шостому п’ятирічному плані розвитку народного господарства СРСР на 1956 – 1965 рр. мали своїм завданням: “здійснити в основному загальну середню освіту в містах і сільській місцевості шляхом навчання дітей і молоді в середніх загальноосвітніх школах (десятирічка) і середніх спеціальних навчальних закладах. Розвивати політехнічне навчання у загальноосвітній школі, забезпечувати ознайомлення учнів з найважливішими галузями сучасного промислового і сільськогосподарського виробництва” [3, с. 46]. Рекомендувалось забезпечити тісний зв’язок навчання з суспільно корисною працею.

Незважаючи на ряд прийнятих рішень та постанов, рівень навчання залишався незадовільним через ряд об’єктивних причин. Перевірка діяльності шкіл Української РСР, що була проведена Міністерством освіти УРСР у I-му півріччі 1951/52 навчального року виявила, що “в багатьох школах вчителі допускають самовільне розширення державної програми, чим переобтяжують школярів навчальною роботою і особливо домашніми завданнями” [6, с. 198]. Перевірка засвідчила, що випадки, коли “викладачі історії, конституції, української і російської літератури, самовільно розширюючи державну програму, зобов’язують учнів вивчати додаткові твори і теми, працювати над складними, непосильними для них першоджерелами, документами, посібниками і іншими матеріалами” [6, с. 198] були непоодинокими.

Аналіз джерельної літератури 50-60-х рр. ХХ ст. дає підстави стверджувати, що акцент у своїй педагогічній діяльності передові вчителі даного періоду зосереджували на самостійності учнів. Зокрема, зосереджувалась увага на розвитку вміння пізнавальної самостійності – вміння самостійно засвоїти суть нових понять, явищ, зробити належні

висновки, довести теорему та ін.; умінь самостійно застосовувати свої знання – порівнювати, систематизувати, складати план, ділові папери, писати твір, виконувати роботи в лабораторіях, майстернях, на навчально-дослідній ділянці та ін. Більшість учителів організовувало її диференційовано, враховуючи індивідуальні особливості кожного учня. Учителі шкіл практикували різні види самостійної роботи учнів на уроці, під час виконання домашніх завдань, повторення і систематизації знань, що сприяло глибшому усвідомленню і засвоєнню навчального матеріалу.

Учителі усвідомлювали, що розумна організація навчального процесу, раціональні методи праці – головна ланка в їхній педагогічній діяльності. Не досить тільки добре знати свій предмет – необхідно відмовитись від застарілих канонів, штампів і шаблонів у побудові уроків, в усій навчально-виховній роботі, творчо застосовувати здобутки педагогічної науки і передової практики [2, с. 129].

Учителі відмовились від трафарету та шаблону в організації та проведенні уроків. Удосконалено структуру уроку, переосмислено місце і роль окремих етапів його в процесі навчання.

Характерною особливістю роботи багатьох учителів був творчий пошук ефективних прийомів і методів викладання, які забезпечували активну пізнавальну діяльність учнів у процесі навчання. Дедалі більше використовувалися: постановка перед учнями логічних завдань, створення на уроках проблемної ситуації, широке запровадження різних видів самостійних робіт, зокрема посильних для учнів досліджень.

Усе більше вчителів-предметників застосовували різноманітні методи навчання, що розвивали в учнів самостійність мислення та ініціативу. Учні вчилися думати, зіставляти факти, робити висновки і узагальнення, логічно, послідовно викладати свої думки [2, с. 131].

Було відзначено позитивну динаміку в роботі вчителів історії, які ретельніше готувались до проведення уроків, більш продумано підбирали дидактичний матеріал, застосовували різноманітні методи і прийоми роботи. Особливу увагу приділялось прищепленню учням навиків самостійної роботи, вмінню використовувати історичні знання при аналізі суспільних явищ. Перевіркою було встановлено, що однією з причин недоліків у викладанні історії в школі була недостатня методична обізнаність вчителів. Деякі вчителі недостатньо покращували методичний рівень уроку. Вчителі не

продумували окремих частин уроку, не застосовували форм активної роботи з учнями, не використовували унаочнення, історичних карт. Жива цікава розповідь вчителя часто замінювалася сухим переказом матеріалу підручника, без аналізу і узагальнення історичних фактів і подій, що відповідно не могло викликати зацікавлення старшокласників до предмету та стимулювати їхню творчу активність.

Все це в значній мірі впливало на якість знань учнів. Частина учнів механічно заучувала матеріал, часто мала труднощі самостійно навести приклади щоб підтвердити той чи інший теоретичний висновок чи положення. Учні мали труднощі у втіленні практичних навичок з предмету.

Відсутність схем, таблиць, діаграм, картин і інших наочних засобів не давали можливість вчителю широко застосувати наочність при поясненні змісту уроку.

Мірошник З.П. (директор Білоцерківської школи № 4) відзначив роботу колективу школи, який працював над удосконаленням методів навчально-виховної роботи, прагнув раціонально й ефективно використовувати навчальний час на уроках, виробляв в учнів навички самостійної роботи, розвивав їхню творчу ініціативу та вміння застосовувати набуті знання на практиці. Підвищення ефективності уроку – одне з основних завдань, яке поставили вчителі. Вчителі приділяли значну увагу самостійній роботі учнів на уроках. Вони намагались організувати роботу учнів так щоб “у них крім пам’яті та уваги, працює мислення, розвивається кмітливість і воля, спрямована на подолання труднощів, які виникають у процесі навчання, виявляється ініціатива і творчість” [4, с. 83]. Особливого значення набула роль вчителів, які застосовували самостійні роботи учнів на всіх етапах уроку – при перевірці домашнього завдання, поясненні нового матеріалу, його закріпленні. На уроках для перевірки засвоєння домашнього завдання учням часто давали невелику самостійну роботу, яка складалась з задачі або 2-3 прикладів, подібних до тих, що були задані додому. Якщо завдання було однакове для всіх учнів, вчитель міг легко простежити за роботою кожного з них, виявити засвоєння матеріалу і на основі цього організувати дальшу роботу на уроці. Іноді вчителі проводили контрольні роботи на 8-10 хвилин за індивідуальними картками, які готували заздалегідь. Під час пояснення нового матеріалу на уроках вчителі давали учням самостійні завдання, які вимагали встановлення зв’язку раніше вивченого матеріалу з новим, і т.п.



У 1966 р. було проведено перевірку інспекторами про стан викладання історії та суспільствознавства в школах м.Умані. На уроках використовувалися технічні засоби навчання. В спеціальному журналі фіксувалися кінофільми і діафільми, які використовувались учителями, зокрема історії і суспільствознавства.

Творчу роботу проводив по вивченню історії та суспільствознавства вчитель СШ № 13 тов. Гурович М.А., який в більшості класів вів усний історичний календар, організував щотижневу передачу по шкільному радіовузлу політичних новин, створив стенд-оперативку “Новини життя”, започаткував літопис (Історичний журнал), організував кімнату-музей, створив фонотеку з суспільствознавства, де знаходилося 5 записаних на магнітну стрічку лекцій, випускалася повноцінна історична газета, працював учнівський лекторій при історичному гуртку.

Відзначено роботу і передовий досвід вчительки історії Чеслер Р.А. у 10 класі м. Умані. В тематичному плані вчителька уроки планувала за різними типами. Більша частина уроків – лекції-бесіди з використанням технічних засобів. Були уроки-лекції, уроки-екскурсії до Уманського краєзнавчого музею. В кінці теми проводився повторювально-узагальнюючий урок. Вчителька Чеслер Р.А. працювала над підбором і використанням технічних засобів. Під час відвіданих уроків, було показано 2 кінофільми: “Початок другої світової війни”, “Завершення розгрому фашистської Німеччини”, діафільм “Звільнення м. Праги”, грамзаписи: Сьома симфонія Шостаковича, п’ята симфонія Прокоф’єва, траурна симфонічна ода, присвячена жертвам с. Лідице в Чехословаччині.

Вчителька використовувала багато наочності. Крім історичних і контурних карт, на кожному уроці використовувалися картини, скульптури, макети, плакати, діаграми. Вчителька вміло та творчо використала між предметні зв’язки. Нею було використано художню літературу: Смірнов “Брестська фортеця”, Гончар “Прапорносці”, багато документального, газетного, журнального матеріалу, спогадів і т.д. Чеслер Р.А. практикувала домашні завдання, самостійні роботи, про враження від лекцій учасників боїв, враження екскурсії в музей. Це дало можливість накопичити багато матеріалу, який використовувався для поглиблення вивченого матеріалу і для позакласної роботи.

При вивченні відвіданого розділу, вчителька провела велику позакласну роботу. Наприклад:

1. Зав'язати переписку з захисниками Брестської фортеці, які проживають в Черкаській області.
2. Зібрати відомості про участь батьків у Великій Вітчизняній війні.
3. Встановити листування з школярами с.Лідице, Чехословаччини.
4. Зібрати спогади рідних про життя на окупованій фашистами території.
5. Розшукати рідних воїнів, які полягли визволяючи м.Умань і т.д.
6. Використання матеріалів одержаних під час екскурсії до Ленінграда, Бреста, для проведення конференції “Герої Брестської фортеці”.

Після закінчення вивчення теми, на уроках проводилася ще велика позакласна і позашкільна робота. Ставились наступні завдання:

1. Проведення читацької конференції по книзі Смирнова “Брестська фортеця”, з участю захисника тов. Хуторяна С.П.
2. Оформити куток бойової слави з матеріалів, одержаних під час екскурсії до Ленінграда і Бреста.
3. Юним лекторам провести бесіди на теми: “Місто герой - Ленінград”, “Брест – фортеця-герой”.
4. Випустити черговий номер газети “Юний історик” на тему “Невмируща слава тобі, Воїне-визволителю” і багато інших заходів.

Під час відвідування уроків перевіркою було виявлено, що учні матеріал засвоїли добре. Відповіді на питання давались поширені, не книжною мовою, учні викладали свою власну думку. Учні знали не тільки матеріал останніх тем, а розбиралися по всьому курсу, могли конкретизувати і узагальнювати події, факти і т.д.

**Висновки.** Не зважаючи на погану матеріально-технічну базу, недосконалість тогочасних підручників та дидактичних матеріалів, знаходились вчителі, які не зважали на матеріальні труднощі та недостатнє технічне оснащення, намагались удосконалити форми проведення уроків, викликати в учнів творчу ініціативу, самостійність мислення, розвинути навички аналізу, систематизації та узагальнення вивченого матеріалу. Значна увага приділялась самостійній роботі старшокласників, що відповідно стимулювало їхнє зацікавлення вивчення шкільного курсу історії.

Проблема вивчення і поширення передового досвіду минулого не втратила своєї актуальності і потребує подальшого вивчення та аналізу, оскільки досвід вчителів минулого стимулює творчі пошуки вчителів сучасності, сприяє розвитку їхньої майстерності та взаємодії з учнями щодо розвитку їхньої особистості та творчих здібностей.

### **Література**

1. Курило В.М. Освіта України і науково-технічний та соціальний прогрес: історія, досвід, уроки / Курило В.М., Шепотько В.П. – К.: “Деміур”, 2006. – 432 с.
2. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР 1917 – 1967. – К.: “Радянська школа”, 1967. – 483 с.
3. Народное образование в СССР. Сборник документов 1917 – 1973 г. – М.: Педагогика, 1974. – 559
4. Паростки нового в роботі школи (матеріали обл. наук.-практ. Конференцій працівників нар. освіти (Київщини)). – К.: Рад. школа. – 1963. – 120 с.
5. Сисоєва С.О. Теоретико-методологічне обґрунтування педагогічної творчості // Відкритий урок. – 2005. – № 21 – 22. – С. 13 – 19.
6. ЦДАВО України. – Ф. 166 (Міністерство освіти УРСР). – Оп. 15. – Спр. 1076 (Накази Міністерства освіти УРСР з питань основної діяльності з № 1 по № 118 3 січня 29 лютого 1952 р.). – 316 арк.
7. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 4379 (Доповідні записки управління до Ради Міністрів УРСР та ЦК КП України про стан роботи шкіл республіки 1 лютого 1964р. 2 грудня 1964). – 82 арк.
8. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 4956 (Довідки інспекторів про перевірку роботи відділів народної освіти 1966 р.). – 179 арк.

### **Т. Седова**

*- аспірантка Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, асистент кафедри теорії і практики перекладу Севастопольського національного технічного університету*

**УДК 37 (477.75) “18/19”**

## **СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КРЫМУ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА**

*Проведено дослідження передумов виникнення і процесів розвитку жіночого освіти в Криму в кінці XIX – на початку XX століття. Проаналізована і описана політична і суспільна ситуація в*

---

стране в целом и в регионе в частности, послужившая толчком к становлению женского образования и вовлечению женщин в образовательный процесс. Также изучен и проанализирован процесс открытия и работы женских учебных заведений разных видов. Приведен свод правил, существовавших в женских учебных заведениях. Описана структура учебных заведений для женщин в Крыму. Приведено описание учебного процесса и сделаны выводы относительно его эффективности. Также уделяется внимание описанию воспитательной работы в женских гимназиях и училищах. Сделаны выводы относительно состояния женского образования в Крыму к концу исследуемого периода.

**Ключевые слова:** образование, Крым, полуостров, гимназия, учреждение, частный, профессиональный, епархия, опекун.

**T. Sedova**

- аспірантка Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, асистент кафедри теорії та практики перекладу Севастопольського національного технічного університету

#### **СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ В КРИМУ НАПРИКІНЦІ XIX – НА ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ**

У статті приведені передумови виникнення і описан процес розвитку жіночої освіти в Криму наприкінці XIX – на початок XX століть, а також процес відкриття і роботи жіночих учбових закладів різних видів. Зроблені висновки відносно полягання жіночої освіти в Криму до кінця досліджуваного періоду.

**Ключові слова:** освіта, Крим, півострів, гімназія, установа, приватний, професійний, епархія, опікун.

**T. Sedova**

- a graduate student of Melitopol State Pedagogical University, an assistant of Theory and Practice of Translation Department in Sevastopol National Technical University

#### **THE FOUNDATION AND DEVELOPMENT OF EDUCATION OF WOMEN IN THE CRIMEA IN THE END OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURY**

The investigation of the reasons of creation and the development process of women education in the Crimea in the end of the 19<sup>th</sup> – the beginning of the 20<sup>th</sup> century is made. Also the foundation and the working principles of different

*types of women schools is studied and analyzed. The conclusions about the condition of women education by the end of the investigated period are made.*

*Key words: education, the Crimea, a peninsula, grammar school, establishment, private, professional, eparchy, trustee.*

**Постановка проблеми в общем виде и ее связь с важными научными или практическими задачами.** В последние годы у исследователей всего мира возрос интерес к вопросу гендерного подхода к основным областям общественной жизни. Мы считаем, что исследование вопроса становления женского образования на территории Крыма станет важной частью исследования причин становления, а также методов и принципов работы женских учебных заведений в Украине.

**Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которые опирается автор, выделение нерешенных ранее частей проблемы, которой посвящена данная статья.** На сегодняшний день эта проблема все еще не утратила своей актуальности, о чем свидетельствуют публикации Н. Ерошкина, Н. Константинова, Е. Мединского, Е. Лихачевой, С. Рождественского, А. Шевелева, которые освящали проблему образования женщин в период его становления и развития, а также ряд публикаций Л. С. Моисеенковой, Л. А. Маршала, в которых рассматриваются вопросы содержания женского образования и его структуры. Одним из лучших исследований по истории отечественного женского образования остаются работы Е. О. Лихачевой – «Материалы по истории женского образования в России». Она рассматривала историю женского образования в хронологии – с XI до XIX века. Исследования Лихачевой отличаются от работ ее предшественников, так как она исследовала не конкретные женские учебные заведения, а всю сеть женских школ, гимназий и училищ, что существовали в тот период.

Если история мужских школ в Украине начинается еще с конца XVI века, со времени основания Острожской академии, то к пониманию необходимости образования женщин общество пришло только к концу XVIII – началу XX века. И если вопрос становления женского образования в Украине рассмотрен достаточно полно, то до нынешнего времени теме женского образования в Крыму уделялось недостаточно внимания.

**Формулирование целей статьи (постановка задачи).** Целью исследования является анализ процесса формирования женской

образовательной системы на территории нынешней автономной республики Крым.

**Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.** Присоединение Крыма к России, Крымская война, русско-турецкая война, отмена крепостного права привели к коренному изменению в экономике, промышленности, культуре, социальных процессах, а также благоприятствовали миграции населения, что еще больше разнообразило многонациональный состав населения полуострова.

Вследствие этого стали открываться национальные учебно-воспитательные заведения, в том числе и женские. Ситуация, которая сложилась в связи с этим, уже не могла удовлетворять ни самих женщин, ни общество, ни производство, которому остро требовалось женское участие. Это послужило толчком к становлению женского образования и стало одной из предпосылок развития женского профессионального образования в Таврической губернии. В значительной мере способствовали становлению женского образования распространение педагогических идей В. Белинского, А. Герцена, М. Чернышевского, М. Вишнеградского, Д. Ушинского, Т. Шевченка, И. Франко, Л. Украинки, И. Гаспринского, Ш. Гаспринской, что также повлияло на вовлечение женщин в образовательный процесс.

Крымская война потребовала от женщин профессиональных медицинских навыков. Последствием этого стал вопрос о получении женщинами медицинского образования. Развитие экономики, промышленности, торговли, сельского хозяйства требовало от общества участия женщин в сфере производства, что способствовало открытию женских коммерческих, ремесленных, профессиональных училищ, где девочки могли овладеть профессией.

В XIX веке в Крыму существовало 4 группы женских учебных заведений:

- 1) Государственные (казенные) учебные заведения;
- 2) Частные (приватные) учебные заведения;
- 3) Учебные заведения, организованные по национальному признаку;
- 4) Учебные заведения в ведомстве разных конфессий (под ведомством православной церкви находились духовная, семинария,

духовное училище, епархиальное женское училище, церковно-приходские и воскресные школы)

К началу XX века в Таврической губернии существовала система женского образования, которая складывалась из начальных, средних, средних специальных и высших учебных заведений, в том числе и тех, которые готовили народных учительниц.

Первыми учебными заведениями были гимназии. Первая женская министерская гимназия в Таврической губернии была основана в 1871 году в Симферополе. Однако это не могло удовлетворить тот высокий спрос на учебные заведения, который возник в регионе в исследуемый период. И уже через 2 года опекун Одесского учебного округа признал необходимость создания еще двух женских казенных гимназий в Евпатории и Керчи.

С 1876 года женские средние учебные заведения функционировали в Севастополе. В 1889 году Ялтинская женская прогимназия была переведена в статус казенной женской гимназии. А в 1900 году была создана и Карасубазарская женская гимназия.

В 1904 году в Симферополе была открыта частная гимназия Оливер, она была переведена с частного училища первого разряда в гимназию с семью основными классами, а через три года из прогимназии была создана приватная женская гимназия Станищевской. В 1908 году в ней открывается седьмой, а еще через год – восьмой педагогический класс и младшее подготовительное отделение. В Евпатории, Керчи и других городах Крыма также основывались женских средние учебные заведения приватного типа. Самые известные из них были созданы в 1914 году в Евпатории на базе училища первого разряда, в Керчи.

Евпаторийская приватная женская гимназия была открыта по инициативе А. Руфинской и А. Миронович, а в Керчи – благодаря хлопотам баронессы Е. фон-Таубе.

Женские гимназии состояли из семи основных, одного подготовительного и восьмого дополнительного педагогического класса. Обычно работало несколько параллельных классов. Семилетний курс давал среднее образование, а девочки, которые закончили основной курс гимназии, получали звание начальных учительниц. После окончания

---

восьмого, дополнительного педагогического класса, выдавались дипломы домашних учительниц или наставниц.

Обучение в женских гимназиях, как казенных, так и в частных, было платным. Соответствующую плату ежегодно устанавливал опекунский совет женских гимназий. По архивным данным в 1909 году в казенных гимназиях Таврической губернии размеры оплаты за обучение были такими:

- в подготовительном классе – 25 карбованцев;
- с первого по восьмой классы – 37 карбованцев;
- в восьмом классе – 42 карбованца.

Например, в женской гимназии Оливер в Симферополе цена обучения в первом, втором и третьем классе составляла 100 карбованцев. В подготовительном – 60 карбованцев, в четвертом, пятом, шестом и седьмом классах – 80 карбованцев. Как видно, разница в оплате в частных и государственных школах была существенной. Цена за обучение была обусловлена разницей социального состава учениц в гимназиях.

Самой многочисленной группой в частных женских гимназиях Крыму были дочери мещан, ремесленников и купцов 2й гильдии. Люди этого социального слоя занимали среднее положение в обществе, имели стабильный заработок, и могли позволить себе учить детей в частных учебных заведениях. Кроме того, мещане и ремесленники составляли большую часть населения полуострова. Особы духовного сана отдавали предпочтение домашнему образованию перед гимназическим, поэтому дочери духовных лиц редко обучались в гимназиях. Дети же крестьян не всегда имели возможность получать образование из-за довольно высокой платы за обучение.

Учебный год в женских гимназиях длился девять месяцев и был разделен на четыре четверти. После окончания каждой четверти ученицам в табель выставлялись четвертные оценки. В гимназиях читали курс обязательных и необязательных предметов. Обязательными предметами были: Закон Божий, русский язык, арифметика, геометрия, география, история, природная история, физика, чистописание, рукоделие. К необязательным предметам относились: французский язык, немецкий язык, танцы, гимнастика. Иностранные языки, уроки танцев и гимнастики вводили в учебный процесс по желанию учениц за отдельную плату.



В педагогических классах изучали педагогику, психологию, логику, гигиену. Каждая гимназия, основываясь на опросе учениц, которые закончили седьмой класс, решала, какие предметы будут изучать в восьмом классе. Так, например, в гимназии Оливер на заседании Педагогического совета было решено открыть восьмой класс по трем направлениям – арифметика, история, география.

Знания учеников оценивались по пятибалльной системе. Каждый год проводились переводные экзамены на основе утвержденных Министерством народного образования Правил о переводных экзаменах в мужских и женских гимназиях.

В женских гимназиях существовала система поощрений за хорошее обучение. Некоторых девочек за успехи освобождали от оплаты за обучение. Такая форма поощрений распространялась на девочек из семей с тяжелым материальным положением.

Главная роль в учебном процессе принадлежала учителю, который имел беспрекословный авторитет. Весь материал, который он давал на уроке, должен был запоминаться или записываться. Такая форма проведения уроков оставалась неизменной долгое время, так как была удобна для учителей. Также велись творческие поиски усовершенствования методики преподавания. Эти проблемы обсуждались на педагогических советах и съездах.

В гимназиях значительное внимание уделялось воспитательной работе. Девочки, которые поступили в гимназию, попадали под суровый контроль со стороны учителей и воспитательниц. С первого дня обучения и до конца ученицы должны были вести себя дома и в гимназии, руководствуясь «Правилами поведения», которые состояли в основном из запретов.

В соответствии с Правилами девочки должны были:

- 1) Во время встречи с государем-императором и членами императорской семьи останавливаться и почтительно кланяться;
- 2) На улицах и во всех общественных местах вести себя скромно и благопристойно;
- 3) Во время встречи с начальством отдавать надлежащие им почести;
- 4) Дома носить форменное платье без украшений.

Ученицам запрещалось:

- 1) Прогулки в вечернее время без сопровождения родителей;
- 2) Посещать без родителей театры, концерты, цирки, детские вечера, выставки;
- 3) Посещать оперетты, фарсы, маскарады, клубы, танцы, рестораны, кофейни и другие места, пребывание в которых не разрешается ученицам;
- 4) Посещать судебные заседания городской думы, дворянских и земских собраний;
- 5) Принимать участие в спектаклях и концертах, которые устраиваются вне стен гимназии, выступать в роли распорядителей или организаторов, а также распространять входные билеты;
- 6) Посещать лекции научного характера без особого разрешения своего учебного начальства.

Каждая ученица должна была иметь при себе выданный с подписью начальства именной билет для установления личности в случае необходимости.

Что касается епархиальных женских училищ, которые относились к средним учебным заведениям, существовали полузакрытые учебные заведения, которые осуществляли общеобразовательную и педагогическую подготовку дочек духовенства. Поскольку такие учебные заведения открывались в епархиях по инициативе духовенства и архиерея, и финансировались с местной епархиальной казны, а также находились в ведомстве епархиального архиерея и учебного комитета Св. Синода, эти заведения по уровню образования в целом приуравливались к женским гимназиям.

Наравне с другими предметами в продолжение всего 6-летнего курса обучения в епархиальных училищах преподавались:

- Священная История Старого и Нового Завета -1-2 классы;
- Правила Богослужения – 3 класс;
- катехизис – 4-5 классы;
- История православной церкви – 6 класс.

В Крыму с конца XIX века открывались также женские профессиональные школы. Таких школ к началу XX века было пять, большая часть из которых были частными. Наиболее известными были приватная школа А. Машковцевой и Олешковская земская женская профессиональная школа.

Професійна школа А. Машковцевої була відкрита в Сімферополі в 1896 році. Вона належала до приватних шкіл, але була безкоштовною, а існувала за рахунок грошей, отриманих від продажу виробів учениць, пожертвуваних приватних осіб, допомоги земств. В школу на конкурсній основі брали дівчаток не молодше 12-14 років, які вже закінчили початкові навчальні заклади.

Програма школи переслідувала подвійну мету: дати ученицям навички спеціальностей, потрібних суспільству, і разом з тим, часткове середнє навчання.

Після шестилітнього курсу навчання і екзаменів дівчаток з небагатих сімей отримували свідоцтво про закінчення школи, свідоцтво місцевої ремісничої управи про присудження випускниці звання підмайстрини за виготовленням платтяв і білизни.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розробок в даному напрямку.** Підводячи підсумок, можна зробити висновок, що на початку ХХ століття в Криму існувала достатньо розвинута система жіночої освіти. Спочатку вона складалася, в основному, з початкових навчальних закладів різного типу. В кінці ХІХ століття ситуація змінюється. На території Криму починають відкриватися середні жіночі навчальні заклади і професійні школи різних напрямків, в тому числі і педагогічні. Що стосується вищих навчальних закладів, то на початку ХХ століття їх було всього два.

Дані, отримані в результаті дослідження, можуть бути використані в ході лекцій з педагогіки і з культури Криму.

В подальшому цілорозумно провести дослідження стосовно методів і принципів роботи конкретних жіночих навчальних закладів Криму. Система освіти переживає час змін, можливо було б корисно використати окремі методики в сучасному освітньому процесі.

### *Література*

1. Говоров Д. Священник: Законоучитель. Исторические записки о Кушниковском девичьем институте с основания / Д. Говоров. – Керчь, 1886. – 86 с.
2. Перепелкина Н. В. Керченская женская гимназия / Н. В. Перепелкина // VI Таврические научные чтения: сб. науч. ст. – Симферополь: Мустанг, 2005. – С. 110 – 113.

3. Приватная бесплатная женская профессиональная школа А. А. Машковцевой. – Симферополь: Типография Таврической губернии, 1916. – 48 с.
4. Санжаровец В. Ф. Кушниковский институт / В. Ф. Санжаровец, Н. В. Перепелкина. – Керчь, 2003. – 67 с.

### ***І. Скоморовська***

*– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Прикарпатського юридичного інституту Львівського державного університету внутрішніх справ*

**УДК 371.6:37.01.32(477.83/86)**

### **СТЕПАН СИРОПОЛКО ПРО ОСВІТНЬО-ВИХОВНУ РОБОТУ БІБЛІОТЕК ГАЛИЧИНИ 20-30-ТІ РР. ХХ СТ.**

*У статті проаналізовано напрацювання С. Сірополка у бібліотечні царині. Охарактеризовано основні положення посібника «Короткий курс бібліотекознавства» та ряду статей, присвячених означеній тематиці. Виявлено, що С. Сірополко стверджував необхідність організації роботи бібліотек на засадах загальної доступності; участі громадськості у керівництві бібліотечними справами; компетентності бібліотечних кадрів. Особливу увагу приділено вимогам до роботи бібліотекаря з читачами. Також у статті розкриті міркування освітянина щодо необхідності співпраці шкіль та публічних бібліотек. Ця думка була запозичена С. Сірополком при вивченні досвіду роботи бібліотек інших країн.*

**Ключові слова:** *бібліотека, освітньо-виховна робота бібліотек, правила читача.*

### ***И. Скоморовская***

*– кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной работы Прикарпатского юридического института Львовского государственного университета внутренних дел*

### **СТЕПАН СИРОПОЛКО ПРО ОБРАЗОВАТЕЛЬНО- ВОСПИТАТЕЛЬНУЮ РОЛЬ БИБЛИОТЕК ГАЛИЧИНЫ 20-30-е гг. ХХ ст.**

*В статье проанализирована работа С. Сирополка в библиотечной сфере. Особенное внимание уделено пособию «Короткий курс библиотековедения», а также публикациям данной тематики.*

Установлено, що С. Сірополко визначив декілька принципів, на основі яких необхідно організовувати роботу бібліотек: доступність, участь громадськості в управлінні бібліотечними справами; компетентність бібліотечних кадрів. Також обобщено вимоги до роботи бібліотекаря з читачами.

**Ключеві слова:** бібліотека, освітньо-виховна робота бібліотек, правила читача.

### **I. Skomorovska**

– candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of Psychology and Social work of Precarpathian Legal Institute of Lviv State University of Internal Affairs

## **STEPAN SIROPOLKO ABOUT AN EDUCATIONALLY-EDUCATE ROLE OF LIBRARIES OF GALICHINA 20-30TH XX CENTURY**

*The article shows the Stepan Siropolko's contribution in development librarian business in Western Ukraine 20-30<sup>th</sup> XX century. Besides, was made analysis of investigator's scientific heritage.*

**Key words:** library, educational activity, readers' rules.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Визнання важливості ролі бібліотечної роботи з учнівською молоддю викликає потребу переосмислення творчого досвіду і творчого використання прогресивних педагогічних ідей минулого у нових соціально-політичних умовах України. Особливо плідним у цьому відношенні є 20-30-ті роки ХХ ст., коли науковці і практики вели активні пошуки ефективних форм організації навчально-виховного процесу, при цьому значна увага при формуванні і розвитку особистості, її соціалізації надавалася бібліотекам.

Видатним педагогом, бібліотеко- та книгознавцем цього часу був Степан Сірополко, наукові ідеї якого звучать актуально і у сьогоденні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Багатогранна педагогічна, наукова, бібліотекознавча діяльність Степана Сірополка стала предметом дослідження таких українських вчених, як Г. Артемчук, Л. Домбровська, М. Жеребна, М. Євтух, Т. Ківшар, Р. Кіра, А. Марушкевич, Н. Салига, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, І. Тимошенко та інші.

**Мета статті** полягає у здійсненні аналізу наукового доробку С. Сірополка у бібліотечної тематики, опублікованого в Галичині міжвоєнної доби.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Значний вплив на розвиток бібліотечної думки на західноукраїнських землях міжвоєнної доби справили східноукраїнські дослідники та еміграція. Особливо вагомим був внесок уродженця с. Обичів Полтавської губернії (тепер Чернігівська область) Степана Сірополка. Просвітницьку діяльність він розпочав завідувачем відділу народної освіти спочатку Тульської, а потім Московської губернських земських управ. З 1917 р. С. Сірополко плідно займається народним шкільництвом у Києві: стає членом Київської міської управи, водночас експертом Генерального секретаріату освіти, а з липня 1919 р. – радником Міністерства народної освіти Української Народної Республіки.

Незважаючи на те, що після поразки визвольних змагань С. Сірополко змушений був покинути рідну землю, він продовжував активно працювати й об'єднував свідомих й відданих своїй справі культурно-освітніх діячів. Неабиякий внесок освітянин зробив у розвиток бібліотечної сфери у Галичини. Зокрема, саме тут видано за сприяння товариства «Просвіта» його найвідоміший посібник «Короткий курс бібліотекознавства» (1924), присвячений особливостям розвитку та ведення бібліотечної справи. У ньому автор розглянув широкий спектр питань, про що засвідчують, приміром, назви розділів: «Книга і бібліотека»; «Бібліотечна справа в Америці, Англії, Німеччині, Чехословаччині, Україні»; «Основні засади улагодження бібліотечної справи»; «Комплектування бібліотек»; «Техніка бібліотечного діла»; «Бібліотечна статистика»; «Бібліотекар» [3]. Великого значення науковець приділив проблемі розвитку бібліотечної справи в інших країнах, а також розглянув можливості запозичення передового бібліотечного досвіду.

У посібнику С. Сірополко представив, на наше переконання, найбільш чітку класифікацію книгозбірень. *Відповідно до призначення* науковець виокремив: наукові, загальноприступні, особливі (вчительські, медичні, шкільні), загальноосвітні, бібліотеки для дорослих та для дітей; *стосовно обсягів книжкових фондів* – малі, середні та великі. Також

учений поділяв книгозбірні на постійні та рухомі (мандрівні). Основним типом бібліотеки, який повинен набути широкого поширення, була «єдина бібліотека, що в рівній мірі мусить обслуговувати духові потреби громадянина незалежно від того, до якої верстви чи класи він належить по суспільному своєму положенню» [3, с.13].

С. Сірополко наголошував, що держава має активно розвивати бібліотечну галузь, призначаючи «видатки» на утримання бібліотек, скликати всеукраїнські з'їзди діячів бібліотечної справи, видавати відповідні часописи та журнали [3, с.47]. Основними засадами ведення книгозбірень, на думку вченого, були загальна доступність бібліотек; заснування громадських бібліотек при центральних установах місцевої влади; участь громадськості в керуванні бібліотечними справами; забезпечення книгозбірень кваліфікованими працівниками [3, с.44]. Педагог наголошував на важливості громадського чинника в їхній організації. Для цього необхідним було заснування Бібліотечного товариства, члени якого представляли б місцеву інтелігенцію, селян, робітників. «Члени Бібліотечного Товариства, – зазначав С. Сірополко, – обирають Раду товариства чи Комісії, означають діяльність Ради інструкцією, встановлюють умови користування книжками і часописами, вживають заходів на збільшення видатків на утримання бібліотеки» [3, с.48].

Досить актуальними є вимоги до влаштування бібліотеки, окреслені С. Сірополком: якщо в бібліотеці є читальна зала, то доцільно ще одну кімнату відвести для роздягальні, де також повинен розміщуватися умивальник, «щоб одвідачі читальні помили собі руки перш ніж взятися за книжку» [3, с.51]; на стінах необхідно розмістити портрети письменників та вчених, малюнки, карти; вікна та двері варто прикрасити рушниками; у бібліотеці завжди треба мати спеціальне приладдя для гасіння пожежі.

Значну увагу науковець приділяв особистості бібліотекаря, оскільки від нього значною мірою залежить ефективність реалізації освітньо-виховних впливів. Використовуючи досвід діяльності німецької бібліотекарської школи в Лейпцігу, С. Сірополко у статті «Дух щоденної праці в бібліотечній практиці» («Народна Просвіта», 1924) назвав та проаналізував «заповіді» роботи бібліотекаря з читачами, які ґрунтуються

на засадах професіоналізму, відповідальності та повазі до відвідувачів книгозбірні:

1. «Під час видачі книжок ти існуєш для читачів, а не вони для тебе.
2. Працюй спокійно, обмірковано та з напруженням всіх своїх сил.
3. Обслуговуй читачів о стільки старанно, о скільки ти сам бажав би цього в той час, як купуєш для себе що-небудь.
4. Як що читач бажає твоєї поради, то старайся ввійти в його становище та з нього виходь.
5. Будь готовий в кожну хвилину подати пораду та вказівки, але подавай їх обережно та ніколи не нав'язуйся з ними.
6. Читачі також мусять уважати на порядок як в своєму інтересі так і в інтересах бібліотеки. Дбай про цей порядок, вживаючи для того лагідні, але рішучі засоби» [2, с.103].

Дотримання наведених правил забезпечувало перетворення звичайного бібліотекаря в посередника між читачами та цариною мудрості й знань, якою є книгозбірня. Однак, за словами С. Сірополка, необхідно не лише вдосконалювати професійні вміння, а й постійно духовно зростати, стаючи прикладом для наслідування.

Окрім вище вказаних, С. Сірополко визначив вимоги щодо роботи бібліотекаря з читачами: «Бібліотекар мусить знайомитися з духовним обличчям кожного читача та поручати йому таку книжку, яка цілком задовольняла б його. Бібліотекар повинен прислухатися до попитів читачів та не залишати їх без відповіді» [3, с.106]. Автор наголошував на необхідності постійної самоосвіти та самовдосконаленні фахових вмінь бібліотечних працівників: «Кожний ідейний бібліотекар мусить бути загально-освіченою людиною, мати знання з обсягу курсу середньої школи та бути свідомим бібліотечної справи... Бібліотекар повинен насамперед стежити за новими книжками та рецензіями, переводити свою діяльність з ин. чинниками культурно-освітньої праці» [3, с.107-108].

Аналіз архівних матеріалів дозволяє стверджувати, що мали місце й випадки, коли посаду бібліотекаря обіймали особи, котрі не володіли необхідними фаховими вміннями та не мали достатніх знань про світ друкованого слова, унаслідок чого їхня робота не давала очікуваних результатів [7, с.11]. У зв'язку з цим за умов нестачі бібліотечних працівників



досить часто вчителі організовували діяльність шкільних бібліотек, керували ними, а також читальнями культурно-просвітницьких товариств. Тому в 20-30-х рр. ХХ ст. не втратили актуальності думки С. Сірополка, озвучені ще 1910 р.: «... розвитіє бібліотечнаго дѣла у насъ многимъ обв'язано учителю народной школы: он не только является во многихъ случияхъ инициаторомъ открытія бібліотеки, но и ближайшимъ ея руководителемъ, нерѣдко къ тому же безвозмездно несущимъ нелегкій трудъ бібліотекаря» [6, с.4]. Таким чином, діяльність бібліотекаря надавала педагогові можливість результативно здійснювати позашкільне виховання учнів, встановлювати «місток» між шкільним та позашкільним життям дітей.

С. Сірополко також вказував на необхідність співпраці школи та бібліотеки, мотивуючи це тим, що: «Найголовніша вимога, яку ми можемо ставити школі, – це те, щоб вона навчила школярів гаразд читати та розуміти твори красного письменства та популярно-наукову літературу. Це найголовніша мета навчання в школі і найвизначніший засіб в справі самоосвіти. Через те повстає необхідність конче з'єднати школу з усякими культурними інституціями та зміцнити її діло засобами, якими здобувається освіта по-за школою: бібліотеки, недільні школи, народні доми, народні читання та лекції – всьому цьому треба надавати провідне значіння» [5, с.5].

Цінним є співробітництво книгозбірень з іншими культурно-освітнім інституціями. Так, С. Сірополко справедливо зауважував, що при заснуванні музею бібліотекар повинен надати літературу про особливості, традиції, культуру мешканців того чи іншого краю. Перед театральною виставою працівникові книгозбірні доцільно підготувати літературну добірку, пов'язану з театральним твором та його автором тощо [3: 109].

Досить актуальними залишаються «Правила читача», перекладені С. Сірополком з чеської мови, у яких визначено основні засади усвідомленого та змістовного читання. У публікації зазначено, що читати доцільно лише тоді, коли читач має вільний час і увага не розсіюється на інші справи; читання повинно бути осмислене, оскільки поверхове читання не навчить дитину «ясно думати і вона не зможе ґрунтовно засвоїти те, чого хотіла би навчитися»; після прочитання твору варто його проаналізувати; не слід читати до перевертми, адже «книжка вже не подає йому ні справжньої науки, ні шляхотної розваги»; твір принесе мало користі, якщо він не відповідатиме віковій та рівню знань читача [1, с.264-

265]. Також автор зазначав, що книгу яка викликала у дитини особливий інтерес можна поради́ти друзям і таким чином сприяти популяризації читання у дитячому та молодіжному середовищі.

Як засвідчує вивчення джерельної бази, педагог неодноразово звертався до досвіду роботи бібліотек в інших країнах у міжвоєнний період очевидно з тим, щоб скористатися їх досягненнями в освітньо-виховній практиці. Досліджуючи особливості роботи книгозбірень за кордоном, С. Сірополко (як і А. Волошин, Н. Дорошенко) дійшов висновку, що позашкільна освіта набула найбільшого розвитку в Сполучених Штатах Америки. Дитячі бібліотеки у США займали переважно дві кімнати й обставлялися відповідними меблями. Характерна ознака їх оформлення – наявність великої кількості наочних матеріалів: малюнків, портретів письменників, тематичних карток. У бібліотеках використовувалися відкриті шафи, що надавало можливість читачам самостійно підходити і вибирати книжки відповідно до інтересів та потреб [4, с.3]. Вчений відзначав організаційно-педагогічну засаду роботи бібліотек США з дітьми, а саме доступність для будь-якого віку. На це вказували і правила користування. Кожна дитина могла використовувати книжкові фонди бібліотеки безкоштовно. Дуже часто батьки приводили до книгозбірні малюків, які не вміли читати; у даному випадку до їхніх послуг були книжки з малюнками та альбоми. Користуватися абонементом дозволяли дітям віком від 10 років, однак вимагали «письмову за поруку» батьків чи вчителя та власноручний підпис на підтвердження того, що він зобов'язується дотримуватися правил бібліотеки [4, с.3].

**Висновки.** Внесок Степана Сірополка у розвиток бібліотечної справи на теренах Галичини у міжвоєнний період є досить вагомим. У публіцистичній спадщині науковця розкриті питання організації та роботи книгозбірень; визначено правила та вимоги до читання; сформульовано рекомендації для бібліотекарів при роботі з читачами; проаналізовано досвід діяльності бібліотек різних країн світу.

### *Література*

1. Десять правил читача // Народня Просвіта. – 1926. – Ч.4. – С.264-265.
2. Сірополко С. Дух щоденної праці в бібліотечній практиці / С. Сірополко // Народня Просвіта. – 1924. – Ч.7. – С.103-104.

3. Сірополко С. Короткий курс бібліотекознавства / С. Сірополко. – Львів, 1924. – 128 с.
4. Сірополко С. Організація дитячих бібліотек / С. Сірополко // Народня Просвіта. – 1924. – Ч.1. – С.3-4.
5. Сірополко С. Школа і книжка / С. Сірополко // Світло. – 1910. – Кн.4. – С.3-6.
6. Сырополко С. Народные библиотеки: Порядок открытия библиотек и их организация / С. Сырополко. – М., 1910. – 43 с.
7. Центральний державний історичний архів у м. Львів. – Фонд 348, оп. 1, спр. 6800, 25 арк.

### **О. Сторонська**

*– аспірантка кафедри романської філології і компаративістики  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*

**УДК 371.4.09.(450 + 430)“20”**

### **РЕЦЕПЦІЯ ПЕДАГОГІКИ М. МОНТЕССОРІ В НІМЕЦЬКІЙ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТ.**

*У статті розглянуто особливості теоретичного осмислення та оцінки концепції навчання і виховання М. Монтессорі науково-педагогічною спільнотою Німеччини першої третини ХХ ст. Проаналізовано сутність і зміст наукових праць німецьких сучасників італійського педагога, присвячених вивченню її творчих здобутків. Визначено найбільш актуальні теми і напрями дослідження Монтессорі-педагогіки в умовах розвитку німецької педагогічної науки і практики першого тридцятиліття ХХ ст. З'ясовано методологічні основи монтессорізнавчих студій вчених Німеччини зазначеного періоду. Акцентовано увагу на розкритті особливостей інтерпретації теоретико-методологічних основ освітньої системи М. Монтессорі її німецькими сучасниками та визначенні їхніх позицій стосовно доцільності її реалізації в практиці тогочасної німецької школи. Виявлено неоднозначність сприйняття та амбівалентність оцінок теорії і практики італійського педагога в історико-педагогічній думці Німеччини досліджуваного періоду.*

**Ключові слова:** педагогічна концепція М. Монтессорі, організація освітнього процесу в Будинку дитини, німецька педагогічна наука і практика першої третини ХХ ст.

**О. Сторонская**

– аспирантка кафедры романской филологии и компаративистики  
Дрогобычского государственного педагогического университета имени  
Ивана Франко

**РЕЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИКИ М. МОНТЕССОРИ В НЕМЕЦКОЙ  
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX В.**

*В статье рассмотрены особенности теоретического осмысления и оценки концепции обучения и воспитания М. Монтессори научно-педагогической общественностью Германии первой трети XX века. Проанализированы сущность и содержание научных работ немецких современников итальянского педагога, посвященных изучению ее творческих достижений. Определены наиболее актуальные темы, направления и методологические основы исследования Монтессори-педагогике в условиях развития немецкой педагогической науки и практики первого тридцатилетия XX в. Выявлены неоднозначность восприятия и амбивалентность оценок теории и практики итальянского педагога в историко-педагогической мысли Германии исследуемого периода.*

**Ключевые слова:** педагогическая концепция М. Монтессори, организация образовательного процесса в Доме ребенка, немецкая педагогическая наука и практика первой трети XX в.

**О. Storonska**

– postgraduate student of the Romance Philology and Comparative Studies  
department of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

**REZEPTION OF MARIA MONTESSORI'S PEDAGOGICAL SYSTEM  
IN THE GERMAN PEDAGOGICAL THOUGHT (THE FIRST THIRD  
OF THE XX CENTURY)**

*In the article the features of theoretical investigation and evaluation of M. Montessori's educational achievements by German scientists of the first third of the twentieth century have been described. The essence and content of German scientific works dedicated to the study of Italian educator's creative achievements have been analyzed. The most current subjects, directions and methodological basis of German researches of Maria Montessori's pedagogy in the first third of the twentieth century have been determined. The perception ambiguity and evaluation ambivalence of Italian educator's theory and practice by German scientist of the first third of the twentieth century have been shown.*

**Keywords:** *Montessori's pedagogical concept, organization of educational process in Children's House, the German system of education in the early twentieth century.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями.** На тлі докорінних реформаційних процесів у сучасній вітчизняній системі освіти, спрямованих передовсім на її демократизацію і гуманізацію, закономірним є звернення вітчизняних теоретиків і практиків педагогічної галузі до творчого доробку видатних педагогів-гуманістів минулого з метою переосмислення й інтерпретації їхніх ідей відповідно до реалій сьогодення та раціональної педагогічної ретроспекції їхніх напрацювань. Помітне місце серед них займає постать відомого італійського педагога Марії Монтессорі, ідеї якої ще за життя викликали широкий міжнародний резонанс та вже протягом століття істотно впливають на утвердження засад гуманістичної педагогіки в освітній теорії і практиці у світовому масштабі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Свідченням значного зацікавлення вітчизняних вчених постаттю М. Монтессорі є наявність широкого спектру досліджень її наукового доробку. Зокрема науковцями досліджено теоретико-методологічні засади її педагогічної системи (Н. Прибильська, З. Борисова та ін.), вивчено особливості індивідуалізації педагогічного процесу в системі М. Монтессорі (І. Дичківська та ін.), обґрунтовано ідеї раннього розвитку і вільного виховання дітей з обмеженими розумовими можливостями в спадщині видатного педагога (А. Ільченко та ін.), розкрито особливості творчого використання Монтессорі-педагогіки в практиці української школи (Б. Жебровський, Т. Мостова та ін.) тощо.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Аналіз праць вітчизняних дослідників ідей М. Монтессорі засвідчує відсутність узагальнювальних, синтезуючих досліджень, які б презентували історіографічні аспекти проблеми вивчення і розповсюдження спадщини М. Монтессорі в педагогічній науці і практиці. Так, заслуговує уваги, на нашу думку, вивчення німецькомовних монтессорізнавчих студій першої третини ХХ ст., що відображають перші спроби теоретико-аналітичних досліджень доробку

М. Монтессорі науковцями Німеччини та особливості рецепції і поширення ідей педагога в німецькому освітньо-виховному просторі вказаного періоду.

**Мета статті** полягає в історико-педагогічному аналізі німецькомовних монтессорізнавчих розвідок першого тридцятиліття ХХ ст. задля визначення специфіки теоретичного осмислення і оцінки педагогічної системи М. Монтессорі науково-педагогічною спільнотою Німеччини та творчого впровадження ідей італійського педагога в німецьку освітньо-виховну практику зазначеного періоду.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** У своїй педагогічній концепції М. Монтессорі проголосила пріоритетність вільного, індивідуального, гуманістичного виховання дитини, природного розвитку її психофізичного, морально-духовного потенціалу, самореалізації нею своїх можливостей, що прозвучало бінарною опозицією до тогочасної офіційної освітньої парадигми та привернуло значну увагу педагогічної громадськості різних держав світу, зокрема і Німеччини, започаткувавши інтенсивне відвідування представниками освітянської спільноти цієї країни Будинків дитини в Італії з метою безпосереднього ознайомлення з науково-практичною діяльністю педагога-новатора.

Посиленню уваги до педагогічної системи М. Монтессорі, ґрунтовному вивченню та активному обговоренню її концептуальних засад у німецьких науково-педагогічних колах значною мірою сприяла публікація німецькомовного перекладу її фундаментальної праці “Метод наукової педагогіки”, що з’явився в Німеччині 1913 року під назвою “Самовиховання у ранньому віці” (“Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter”). Книга, як зазначає у передмові перекладач О. Кнап, проливає багато світла на актуальні питання тогочасної освіти. Зокрема, особливий загальнопедагогічний інтерес, на його думку, становить принцип свободи дитини в навчально-виховному процесі, що передбачає реалізацію її права на вільний, спонтанний розвиток природних фізичних і духовних сил. Завдання ж педагога за таких умов полягає у спостереженні за розкриттям неповторної індивідуальності кожної дитини, в оптимізації цього процесу шляхом його раціонального, передовсім, опосередкованого спрямування [7, с. 2 – 3].

Перші німецькомовні монтессорізнавчі розвідки як рефлексивно-інтерпретаційна реакція науково-педагогічної спільноти Німеччини на

теоретичні напрацювання та практичний досвід італійського педагога з'явилися ще до початку Першої світової війни. Так, на шпальтах німецьких педагогічних часописів “Педагогічний журнал” (“Pädagogisches Magazin”), “Німецька школа” (“Die Deutsche Schule”), “Журнал педагогічної психології” (“Zeitschrift für pädagogische Psychologie”) та ін. знаходимо публікації про педагогічні ідеї М. Монтессорі, в основному дескриптивно-інформативного характеру. Серед них виокремимо статтю німецького дослідника К. Вілкера “Марія Монтессорі та її метод виховання” (“Maria Montessori und ihre Erziehungsmethode”), в якій автор в контексті розгляду життєвого шляху та науково-практичної діяльності М. Монтессорі розкриває еволюцію її педагогічних поглядів, характеризує теоретичні та методологічні засади її педагогічної системи, висвітлює результати власних спостережень за організацією освітнього процесу в Будинках дитини. Створюючи свою педагогічну систему, М. Монтессорі, як зазначає автор, спиралася на ідеї та напрацювання відомих французьких дефектологів Жана Ітара і Едуарда Сегена. Розроблені ними дидактичні матеріали та вправи стали базою для формування концептуальних основ педагогічної системи М. Монтессорі, зокрема її дидактико-методичного інструментарію [11, с. 697]. Автор детально характеризує дидактичні матеріали М. Монтессорі, розкриває методику їхнього раціонального практичного використання в педагогічному процесі та робить висновок, що гарантом високої якості навчально-виховної роботи за системою М. Монтессорі є все ж не стільки її науково-методичне забезпечення, скільки особистість педагога, рівень його психолого-педагогічної освіченості, його педагогічний такт та гуманістична спрямованість як запорука належної реалізації його професійних функцій, що зводяться передовсім до активізації процесів самонавчання і самовиховання особистості дитини на основі інтенсивного спостереження за її природним розвитком.

Німецька дослідниця Л. Яффе свою розвідку “Монтессорі-школа” (“Montessori-Schule”) розпочинає гострою критикою тогочасної традиційної системи освіти через властивий їй авторитарно-дисциплінарний стиль організації навчально-виховного процесу, однією з провідних цілей якого є, на її думку, формування безініціативного та безвідмовного виконавця чужої волі. Авторка стверджує, що традиційна освітня система останніх століть

створювалась на основі хибних уявлень про природу дитини та закономірності її розвитку, зокрема вона розглядалась як “певний матеріал”, з якого має бути сформована людська особистість, що максимально відповідає наміченому заздалегідь виховному ідеалу. Проте вже сьогодні, зауважує дослідниця, кількість тих, хто вірить у старі догматичні принципи та методи виховання і навчання, значною мірою зменшується, натомість зростає віра суспільства у значний природний потенціал людини, реалізація якого постає провідним завданням освіти. Прикладом успішного розв'язання цього завдання є, на її думку, педагогічна теорія і практика М. Монтесорі, заснована, з одного боку, на глибоких знаннях психології, фізіології, гігієни, а з іншого – на отриманих експериментальним шляхом об'єктивних даних про розвиток дитини [3].

До початку Першої світової війни з'являються також перші німецькомовні монтесорізнавчі розвідки компаративного характеру, в яких акцентовано переваги та недоліки системи М. Монтесорі в контексті розгляду педагогічних ідей основоположника дошкільної освіти – відомого німецького педагога Ф. Фребеля. Серед досліджень цього напрямку виокремимо статтю члена президії Німецького Фребелівського товариства Г. Паппенгайм “Марія Монтесорі: самовиховання у ранньому віці” (“Dr. Maria Montessori: Selbsttätige Erziehung in frühem Kindesalter”). Розглянувши концептуальні положення педагогічної системи М. Монтесорі, зокрема її змістовні та організаційні аспекти, авторка не протиставляє педагогіку М. Монтесорі системі Ф. Фребеля, навпаки вважає її “геніальним продовженням” його напрацювань. Проводячи паралелі між зазначеними освітніми системами, дослідниця все ж відзначає і їхню принципову відмінність: якщо в основу навчально-виховної роботи за ідеями М. Монтесорі покладено вільну, самостійну працю дитини з автодидактичними матеріалами, зорієнтованими передовсім на оптимізацію її інтелектуальної сфери через розвиток сенсорики та моторики, то система Ф. Фребеля ґрунтується на творчих іграх дітей, насамперед спрямованих на розвиток їхньої уяви, фантазії та творчих здібностей [10, с. 74]. З огляду на це авторка звертається до прихильників систем Ф. Фребеля та М. Монтесорі із закликом до інтенсивної співпраці у раціональній реалізації ідей видатних педагогів в освітній практиці з метою подолання її актуальних проблем.



Зауважимо, що, незважаючи на значну зацікавленість німецької громадськості освітньою системою М. Монтессорі, у довоєнні роки не було реалізовано спроб апробації її ефективності у практиці німецької школи. Популяризація і використання ідей М. Монтессорі в німецькій педагогічній теорії і практиці у перші повоєнні роки пов'язані з іменем німецького педагога-практика К. Грунвальд, яка вважала метод Монтессорі найбільш прийнятним для розв'язання гострих соціально-культурних проблем як наслідків війни, особливе місце серед яких займає раціональна організація навчання та виховання підростаючих поколінь. Саме К. Грунвальд, варто зазначити, належать перші спроби втілення педагогічної системи М. Монтессорі в практику німецької школи – у 1919 р. вона ініціює відкриття першого Будинку дитини в Берліні. 1921 року діяльність закладу було припинено через його недостатнє фінансування. Однак К. Грунвальд продовжувала пропагувати педагогічні ідеї М. Монтессорі в Німеччині, зокрема своєю публіцистичною діяльністю. Прикладом цього є її розвідка “Монтессорі-освіта в сім'ї, дошкільному закладі та школі” (“Montessori-Erziehung in Familie, Kinderhaus und Schule”), в якій авторка на основі ґрунтовного вивчення праць М. Монтессорі, відвідування Монтессорі-курсів для вчителів, прагне донести до широкого кола читачів, зокрема вихователів, вчителів, батьків погляди на освіту та виховання М. Монтессорі [1]. Загалом увага дослідниці зосереджена навколо питань змісту, принципів, методів, засобів навчання і виховання дітей за ідеями М. Монтессорі на різних освітніх рівнях та обґрунтування доцільності застосування педагогічних ідей М. Монтессорі в практиці родинного виховання, необхідності відкриття Будинків дитини, “допоки кожна дитина матиме право на цю найкращу освіту в найніжніші, найцінніші роки свого життя”. Крім цього, навчання і виховання дітей за ідеями М. Монтессорі не повинно завершуватись досягненням дитиною шестирічного віку та її вступом до традиційної школи, тому доречним, як зазначає авторка, є також створення початкової Монтессорі-школи, що б уможливило продовження навчання і виховання дітей на основі їхньої ініціативи та інтересу до власної діяльності [1, с. 39].

Вивченням теоретико-методологічних засад педагогічної системи М. Монтессорі займалися дослідниці проблем дошкільної психології та педагогіки Р. Катц та професор філософії і педагогіки Ростоцького

університету Д. Катц. У монографії “Навчання і виховання у дошкільному віці” (“Die Erziehung im vorschulpflichtlichen Alter”) науковці зосереджують увагу на аналізі певних аспектів педагогічної технології М. Монтесорі, зокрема її методиці сенсорного виховання, що, на їхню думку, ґрунтується на глибоких знаннях дитячої психології [4]. Така увага М. Монтесорі до розвитку сенсорики дитини зумовлена усвідомленням залежності її загального розвитку, й зокрема пізнавальної сфери від повноцінного функціонування системи аналізаторів, оскільки пізнання починається із відчуттів та сприймання. Мета сенсорного виховання в системі М. Монтесорі полягає у становленні перцептивної зрілості дитини, в удосконаленні процесів чуттєвого сприймання та диференціювання, порівняння, узагальнення сенсорних вражень. Реалізується ця мета з допомогою системи дидактичних засобів, що включають вправи та матеріали для розвитку різних сфер відчуттів, спостережливості дітей, їхніх мислительних операцій, завдяки чому можливе цілісне сприйняття, глибоке осмислення і успішне нагромадження дітьми знань про явища предметної і соціальної дійсності [4, с. 83].

Слід також виокремити й іншу розвідку Р. Катц, присвячену вивченню ідей італійського педагога під назвою “Освітня система М. Монтесорі” (“Das Erziehungssystem der Maria Montessori”) [5], метою якої є ознайомлення з основними теоретико-методологічними засадами Монтесорі-освіти широких кіл німецької громадськості, зокрема батьків, та їх заохочення до використання Монтесорі-педагогіки в родинному вихованні. Цією публікацією науковець підтримала ініціативу М. Монтесорі стосовно необхідності зміни традиційної сімейної виховної практики, обґрунтування якої започатковано педагогом у праці “Метод наукової педагогіки ” та більш ґрунтовно висвітлено в її роботі “Дитина в сім’ї” (“Das Kind in der Familie”). Захищаючи право дитинства на вільний, природний розвиток, М. Монтесорі стверджує, що жодна соціальна проблема, не є настільки універсальною як пригнічення і поневолення дитини в сім’ї, що виражається передусім в обмеженні батьками природної активності дитини як форми її буття, оскільки їхня виховна діяльність пронизана ідеєю прямої і насильницької адаптації дитини до світу дорослих [9]. Натомість основне завдання виховання дитини з ранніх років її життя, за словами педагога, слід трактувати як допомогу їй на шляху до

самостійності, позаяк "... небезпека залежності полягає не лише в марноті життя людини, яке культивує її безпорадність, але і в розвитку в неї негативних якостей, що є яскравим виявом викривлення її людської природи" [8, с. 96]. Р. Катц зробила вагомий внесок у поширення Монтессорі-педагогіки в німецькому освітньо-виховному просторі не лише на рівні теоретичного осмислення, а й практичного застосування. У 1926 р. вона заснувала дитячий садок, концептуальною основою роботи якого виступала педагогіка М. Монтессорі.

Поряд із позитивними відгуками про Монтессорі-педагогіку в німецькій історико-педагогічній думці досліджуваного періоду утвердилось і критичне ставлення до напрацювань педагога. Так, критично про метод Монтессорі висловилася голова Німецького Фребелівського товариства Г. Кльостерман у статті "Цілі та результати раннього виховання в системі Ф. Фребеля та М. Монтессорі" ("Ausgangspunkt und Zielsetzung der frühkindlichen Erziehung bei Fröbel und Montessori"). Аналізуючи внесок італійського та німецького педагогів у розробку питань освіти і виховання, дослідниця відзначає М. Монтессорі як автора ефективної моделі навчання і виховання дітей на основі їх самостійної діяльності, проте Ф. Фребель є, на її думку, "проповідником Божого одкровення в дитині" [6, с. 397]. Провідним у всіх аспектах навчально-виховної роботи в системі Фребеля виступає ігровий підхід, оскільки саме у грі помітні прояви природних сил дитини, її внутрішнього світу, можливе повноцінне розкриття її фізичного і духовного потенціалу як основи творчої діяльності і повноцінного буття. Натомість в системі М. Монтессорі переважає орієнтація на індивідуальну, самостійну працю дитини із дидактичними матеріалами, спрямовану передусім на розвиток психофізіологічних функцій організму дитини та її інтелекту. Таким чином, підсумовує авторка, якщо система Ф. Фребеля спрямована на розвиток творчого потенціалу дитини, вмінь і навичок соціальної взаємодії на основі колективних творчих ігор дітей, то виховна діяльність за ідеями М. Монтессорі обмежена удосконаленням суто біологічних (фізичних і психічних) функцій індивіда.

Більш ґрунтовне дослідження зазначена проблема отримала в німецькомовній розвідці відомого російського педагога-емігранта С. Гессена "Ф. Фребель та М. Монтессорі" ("Fröbel und Montessori"). Розглядаючи філософсько-психологічну сутність гри, виявляючи взаємозв'язок гри і праці

в теорії і практиці дошкільного виховання та специфіку його врахування в педагогіці Ф. Фребеля і М. Монтесорі, науковець вказує на недосконалість й однобічність обох систем виховання. Однак якщо в основі обмеженості системи Ф. Фребеля – його ідеалізм і як наслідок ігнорування реальної психофізіологічної природи дитини та надмірний символізм освітнього процесу дитячого садка, то однобічність системи М. Монтесорі якраз навпаки зумовлена її натуралізмом і виражається передусім в атомістичному розвитку окремих психофізіологічних функцій дитячого організму та сенсуалістичному інтелектуалізмі педагогічного процесу Будинку дитини. Ігрова діяльність дитини за системою Ф. Фребеля, таким чином, надто відокремлена від праці та реального світу, внаслідок чого тяжіє до трансформування у розвагу, а за системою М. Монтесорі – передчасно перетворена на працю дитини, зокрема на її навчальну діяльність, негативною ознакою якої є її “механічне виконання” [2, с. 80]. Запобігти цим недолікам, на думку науковця, можна лише шляхом недогматичного застосування та поєднання напрацювань педагогів.

**Висновки з даного дослідження.** Педагогіка М. Монтесорі стала об'єктом особливої уваги науково-педагогічної спільноті Німеччини ще за її життя, свідченням чого є виникнення у перше тридцятиліття ХХ ст. значної кількості монтесорізнавчих розвідок як статейного, так і монографічного формату. Аналіз вказаних досліджень доводить множинність думок вчених Німеччини стосовно ідей італійського педагога-новатора, неоднозначність їхніх трактувань та оцінок, що полягають, з одного боку, в позитивних висловлюваннях про освітню концепцію М. Монтесорі, в обґрунтуванні доцільності її впровадження в практику німецької школи (К. Вілкер, Л. Яффе, К. Грунвальд, Е. Бергманн, Р. Катц та ін.), а з іншого – у запереченні її новизни і цінності, в критичних відгуках про Монтесорі-освіту, які передовсім стосуються абсолютизації М. Монтесорі натуралістичного підходу до навчання і виховання, надмірного інтелектуалізму та індивідуалізації освітнього процесу Будинків дитини тощо (Г. Кльостерман, С. Гессен та ін.)

**Перспективними напрямками** подальших наукових досліджень вважаємо вивчення та аналіз змісту німецькомовних монтесорізнавчих студій другої половини ХХ та початку ХХІ ст. задля основних тенденцій розвитку німецькомовного монтесорізнавства в даний період.

*Література*

1. Grunwald K. Montessori-Erziehung in Familie, Kinderhaus und Schule / K. Grunwald. – Berlin, Verlag der Deutschen Montessori Gesellschaft, 1925. – 48 S.
2. Hessen S. Fröbel und Montessori. Gegenkritik / S. Hessen // Die Erziehung. – 1928. – 3. Jg. / Heft 2. – S. 78 – 96.
3. Jaffe L. Montessori-Schule / L. Jaffe // Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. – 1914. – Nr. 27. – S.15 – 28.
4. Katz R., Katz D. Die Erziehung im vorschulpflichtlichen Alter / R. Katz, D. Katz. – Leipzig, Quelle & Meyer, 1925. – 133 S.
5. Katz R. Das Erziehungssystem der Maria Montessori / R. Katz. – Rostock, Carl Sinstorffs Verlag, 1925. – S. 38.
6. Klostermann H. Ausgangspunkt und Zielsetzung der frühkindlichen Erziehung bei Fröbel und Montessori / H. Klostermann // Die Erziehung. – 1927. – 2. Jg. / Heft 7. – S. 395 – 414.
7. Knapp O. Vorwort // Montessori M. Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. – Stuttgart, Verlag von J. Hoffmann, 1913. – S. 2 – 3.
8. Montessori M. Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter / M. Montessori. – Stuttgart, Verlag von J. Hoffmann, 1913. – 347 S.
9. Montessori M. Das Kind in der Familie / M. Montessori. – Wien: Selbstverlag der Montessori-schule, 1923. – 119 S.
10. Pappenheim G. Dr. Maria Montessori: Selbsttätige Erziehung in frühem Kindesalter / G. Pappenheim // Kindergarten. – 1914. – Jg. 55. – S. 73 – 75.
11. Wilker K. Maria Montessori und ihre Erziehungsmethode / K. Wilker // Die Deutsche Schule. – 1913. – H. 17. – S. 697 – 703.

*Н. Тичинська*

*- аспірантка Дрогобицького державного педагогічного університету  
імені І. Франка*

**УДК 371.4(477):612**

**АДМІНІСТРАТИВНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ М. ПИРОГОВА  
В ОДЕСЬКОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ОКРУЗІ**

*У статті на основі аналізу науково-педагогічної літератури розглядається діяльність М. Пирогова як попечителя Одеського навчального округу. Висвітлюються його погляди та ідеї щодо проведення педагогічної реформи середньої і вищої освіти. Досліджується запекла боротьба педагога проти казенної педагогіки та його протистояння ранній спеціалізації учнів. Характеризується реформаторська діяльність*

---

вченого спрямована на оновлення і перебудову програм, підручників та методичних розробок, відповідно до яких здійснювалася навчальна діяльність у школах. Визначається роль попечителя у піднятті рівня педагогічної майстерності педагогів. Аналізується зубожіле становище вчителів та їхня низька заробітня плата. Обґрунтовуються основні аспекти роботи М. Пирогова щодо зміцнення авторитету друковано слова в країні, а також узагальнюється його внесок у розвиток педагогічної думки краю.

**Ключові слова:** М. Пирогов, Одеський навчальний округ, педагогічна реформа, система освіти, навчально-виховний процес, середні та вищі навчальні заклади.

### **Н. Тычинская**

- аспирантка Дрогобичского государственного педагогического университета имени И. Франка

## **АДМИНИСТРАТИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ М. ПИРОГОВА В ОДЕССКОМ УЧЕБНОМ ОКРУГЕ**

В статье на основе анализа научно-педагогической литературы рассматривается деятельность Н. Пирогова как попечителя Одесского учебного округа. Освещаются его взгляды и идеи по проведению педагогической реформы среднего и высшего образования и акцентируется внимание на тех нововведениях педагога которые были реализованы им за время его попечительства.

**Ключевые слова:** Н. Пирогов, Одесский учебный округ, педагогическая реформа, система образования, учебно-воспитательный процесс, средние и высшие учебные заведения.

### **N. Tychinska**

- a research student of Drohobych State Pedagogical University after I. Franko

## **THE ADMINISTRATIVE AND PEDAGOGICAL WORK OF PIROGOV IN ODESSA EDUCATIONAL DISTRICT**

The article reveals the pedagogical work of Pirogov as a trustee of Odessa educational district on the bases of analysis of scientific and pedagogical literature. It reflects his views and ideas concerning the educational reform of secondary and higher education and focuses attention on the innovations that were put into practice during his work as a trustee.

**Key words:** *M. Pirogov, Odessa educational district, pedagogical reform, the system of education, educational process, secondary and higher education.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** М. Пирогов – видатний учений, хірург, педагог, громадсько-просвітницький діяч і дослідник, ідеї та погляди якого значною мірою впливали на утвердження гуманістичного напрямку педагогічної науки. Завдяки реформаторській діяльності, яку провадив педагог у галузі середньої та вищої освіти, він посідає чільне місце серед відомих вітчизняних педагогів XVIII ст. У час адміністративно-педагогічної діяльності як попечителя Одеського навчального округу педагог здійснив низку заходів з метою удосконалення діяльності різних типів навчальних закладів. За його безпосередньої участі у регіоні була розгорнута широка реформаторська діяльність, спрямована на удосконалення організації навчальної справи. Відповідно до неї, педагогічний процес переходив на новий рівень розвитку, метою якого було формування в учнів навиків самостійного мислення та пробудження інтересу до навчання.

З метою успішного здійснення задуманого, М. Пирогов активно використовував періодичні видання, запроваджував літературні бесіди, організовував педагогічні ради, створював курси професійної підготовки вчителів тощо, які значно прискорили процес реформування середньої та вищої освіти.

Усі педагогічні питання, які піднімав М. Пирогов у час попечительства в Одеському навчальному окрузі, на нашу думку, залишаються актуальними і в умовах сьогодення та неодноразово використовуються педагогами-сучасниками у навчально-виховному процесі.

**Аніліз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Науковий доробок та творча спадщина М. Пирогова активно вивчалася та досліджувалася як за його життя, так і після смерті. Серед сучасників М. Пирогова, які зверталися до його педагогічної системи, варто назвати таких громадських діячів, учених та літераторів як: А. Герцен, В. Даль, М. Добролюбов, В. Писарев, В. Стоюнін, Л. Толстой, К. Ушинський, М. Чернишевський та ін.

Свідченням того, що педагогічна діяльність М. Пирогова викликає значне зацікавлення і з боку сучасних вітчизняних дослідників, є наявність

значної кількості праць, присвячених цій проблемі. Сюди належать дослідження, здійснені А. Алексюком та Г. Савенюк [1], Е. Бакушкіною [3], А. Геселевичем [5], О. Горчаковою [7], А. Красновським [8], та Ш. Сіхарулідзе [12].

Існують також наукові розвідки, автори яких висвітлюють адміністративно-педагогічну діяльність М. Пирогова в Україні, зокрема в Одеському та Київському навчальних округах. До числа таких належать праці К. Антощука [2], М. Скрипников, О.Максимука, К. Кульчицького [13] та Л. Шевченко [14].

Одеський період діяльності педагога розкрив у науковій розвідці Ф. Бурлаков [4], а його роль у розвитку друкованого слова у країні, зокрема газети “Одесский вестник”, – висвітлив М. Гордієвський.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Однак поза увагою дослідників залишається комплексний аналіз адміністративно-педагогічної діяльності М. Пирогова як попечителя Одеського навчального округу та тих нововведень в галузі середньої і вищої освіти, які він намагався здійснити за часи свого попечительства.

**Мета статті** – дослідити діяльність М. Пирогова як попечителя Одеського навчального округу і проаналізувати його педагогічні ідеї, які лягли в основу системи реформування середньої та вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Оселившись на новому місці та офіційно отримавши усі повноваження попечителя, М. Пирогов починає новий етап у своєму житті – етап практичної педагогічної діяльності. Попечитель одразу приступає до реалізації на практиці своїх педагогічних задумів щодо реформування системи середньої та вищої освіти, яка на той час перебувала у жахливому стані та занедбаному стані. Нікому не було діла до просвіти і культури населення країни, аж доки до влади не прийшов місіонер-реформатор М. Пирогов, котрий своїм кровним обов’язком перед народом вважав удосконалення системи освіти народних мас та підняття їхнього культурного рівня. Він завжди з великим ентузіазмом, захопленням і відповідальністю ставився до роботи, яка йому доручалася. Виконуючи довірену йому справу, М. Пирогов намагався досягнути мету, роз’язати ті педагогічні завдання, які поставила перед ним



існуюча влада. Виконуючи обов'язки попечителя, М. Пирогов проявив себе як людина твердої волі і стійких переконань. Будучи високоморальною особистістю та гуманістом за своїми поглядами, він вирізнявся з-поміж числа своїх сучасників і попередників винятковою працелюбністю, неперевершеними творчими можливостями, великою любов'ю до свого народу та відданістю справі.

Робота на педагогічній ниві була для відомого хірурга-клініциста чимось новим, досі невіданим. Проте це не завадило М. Пирогову провести цілу низку педагогічних реформ, які повною мірою змінили існуючу до цього часу систему народної освіти, зробивши її доступною і наблизивши до народу.

А тому, перш ніж приймати рішення щодо проведення будь-яких реформ у системі шкільної освіти, М. Пирогов вирішує ознайомитися із станом освіти шкіл Одеського округу. У той час під керівництвом новообраного попечителя були усі навчальні заклади на території чотирьох губерній, а саме: Херсонської, Таврійської, Бессарабської, Катеринославської та Новоросійського краю. Протягом трьох довгих місяців М. Пирогов безупинно подорожує, відвідуючи кожен школу, навіть у найвіддаленіших куточках регіону. Адже, на його думку, лише так можна було скласти найбільш точну картину про стан народної освіти у Новоросійському краї. Будучи уже літнім чоловіком, йому нелегко було зносити безкінечні подорожі напівзруйнованими дорогами, відсутність будь-яких елементарних умов для проживання. Але він не вимагав підвищеної уваги до своєї особистості, не претендував на пишні прийоми. Часто йому доводилося залишатися на ніч у холодних приміщеннях школи або домівках зубожілих учителів і лягати спати поряд із ними на лаві чи на підлозі.

Відвідуючи школи та гімназії, попечитель тихенько заходив до класу і сідав поряд із учнями на останніх партах; брав активну участь у навчальній діяльності класу в обговоренні різних питань, які виникали під час уроку; часто сам ставив питання учням та оцінював їхні відповіді. Інколи траплялися випадки, що М. Пирогов власноруч та з великим задоволенням брався за проведення уроку замість учителя, показуючи йому на власному прикладі, як методично правильно необхідно проводити його, а також надавав з приводу цього педагогічні поради і консультації,

роблячи це кожного разу з винятковою обережністю, аби не зачепити гідність педагога [8].

Лише після того, як М. Пирогов на власні очі переконався, що система народної освіти у Одеському навчальному окрузі насправді перебувала у занедбаному стані, він 20 січня 1857 року подає міністру народної освіти А.С. Норову доповідну записку “Про стан освіти у Новоросійському краї та про необхідність перебудови роботи навчальних закладів”.

Вагоме місце у доповідній записці відводить М. Пирогов і системі вищої освіти, висловлюючи ідею перетворення Одеського Рішельєвського ліцею в університет, який став би культурним центром країни, а відтак уособлював і відбивав усі культурні й педагогічні надбання свого народу.

Таким чином, свою систему реформування М. Пирогов починає із середніх навчальних закладів, де він веде запеклу боротьбу проти казенної педагогіки та протистоїть ранній спеціалізації учнів, мета якої, на думку педагога, полягала у підготовці чиновників-кар’єристів, а не всебічно і гармонійно розвинених особистостей, справжніх громадян своєї країни, яких потребувало суспільство. Така організація навчальної справи, яка на той час домінувала в усіх школах регіону, ставала на заваді всебічному розвитку особистості учнів, гальмувала, а то й зовсім відкидала процеси самостійного і творчого мислення, що, своєю чергою, викликало значні труднощі та створювало численні перешкоди на шляху до гармонійного розвитку дитини. Перед педагогами ставилися нові завдання і цілі, які вони мали розв’язати у ході навчально-виховної діяльності школи. Передовсім – це відхід від схоластики і зубріння підручників та конспектів напам’ять, перехід на новий рівень розвитку педагогічного процесу, метою якого було формування в учнів навиків самостійного мислення, пробудження у них інтересу до навчання, до висловлення власних думок.

М. Пирогов як попечитель Одеського навчального округу вважається палким поборником ідеї загальнолюдського виховання, яку протягом усієї своєї практичної педагогічної діяльності намагався втілити у практику та надати кожному можливість отримати середню і вищу освіту, незалежно від його соціального походження та релігійних переконань.

“Справжня людина, у розумінні М. Пирогова, – це освічена людина-громадянин, в якій наукові знання, почуття громадського обов’язку уживалися з релігійними віруваннями, християнською мораллю.

Ідеальна людина М. Пирогова – це передова людина, яка втілює в собі кращі риси свого народу та загальнолюдські риси, громадянин своєї вітчизни, високоосвічена і всебічно розвинена людська особистість, яка постійно вдосконалюється” [2, с. 179]. Отже, як бачимо з вищевказаного, основна мета, яку ставив М. Пирогов перед усіма закладами освіти, це виховання передовсім людини, а уже потім – спеціаліста.

Змін та оновлення потребували не лише програми, підручники та методичні розробки, відповідно до яких здійснювалася навчальна діяльність у школах та гімназіях, але й кабінети, фізичні і хімічні лабораторії, які не поповнювалися новим приладдям протягом багатьох років, а тому не могли забезпечити своїх учнів належними умовами праці, якісним перебігом педагогічного процесу, а що ж стосується наочності, то про неї у той час взагалі не йшлося.

Окремим питанням для обговорення виносилося питання бібліотек. Вивчивши бібліотечні фонди М. Пирогов зазначає, що більшість книг була придатна для використання лише учителями, і аж ніяк не учням. Це і не дивно, що учні старших класів не відвідували бібліотеки, не читали книжок та взагалі не цікавилися літературою.

Зваживши усі недоліки навчально-виховного процесу у школах та гімназіях того часу, М. Пирогов, з метою підняття рівня самостійного мислення в учнів і прищеплення їм любові до літератури, вперше в Одеському навчальному окрузі організовує літературні бесіди. За короткий період вони набули значної популярності серед учнівської молоді, пробуджуючи учнів інтерес до науки і знань, розвиваючи у них самостійне мислення, свободу думки, бажання її відстоювати.

Зауваження попечителя стосувалися і педагогічної майстерності вчителів, які не вміли методично правильно привернути увагу учнів, залучити клас до активної навчальної діяльності, сприяти своїми діями та вчинками виникненню в учнів розумової напруги і підтримувати її протягом уроку. “Ніщо не збуджує стільки розумової діяльності, як активна участь у навчальному процесі. Коли ми одночасно стежимо за ходом думок іншого, нам самим багато спадає на думку, у нас

народжуються питання, сумніви, заперечення, і всі наставники, якщо вони бажають, щоб їхні слухачі засвоювали собі науку, повинні також прагнути, щоб розум слухачів під час заняття постійно працював” [9, с. 194 – 195]. Зокрема, великого значення у навчально-виховній діяльності надає М. Пирогов процесу розвитку уваги учнів молодших класів. Якщо не розвинути її у дитинстві, то тим більше неможливо зробити цього у старшому віці: “Що швидше почне розвиватися увага, то краще це для культурної людини” [11, с. 101].

Для того, аби підняти рівень педагогічної майстерності педагогів, М. Пирогов закликає їх до науково-пошукової діяльності, яка підніме рівень знань вчителів та змусить їх творчо ставитися до своєї педагогічної діяльності. З цією метою він створює курси із практичної педагогіки і закликає усіх вчителів регіону відвідувати їх.

Відводячи вчителю одну із головних ролей у здійсненні педагогічного процесу, М. Пирогов неодноразово вказує на зубожіле становище педагогів. Він критикує мізерну заробітню плату вчителів, яку вони отримують від держави та наполягає на наданні їм дозволу проводити приватні уроки, що необхідні при вивченні сільського господарства, хімії та мікроскопії. Адже від заборони приватних уроків потерпають не лише педагоги, але й учні. Контроль за проведенням приватних уроків попечитель був готовий узяти під власну відповідальність, позаяк умови вчительського життя і побуту не могли не викликати співчуття у попечителя [3].

Велике значення у реформуванні освітньої системи, методів і процесу навчання та виховання надає М. Пирогов педагогічним радам, мета яких полягала в обміні досвідом між викладачами і прийнятті колегіальним шляхом спільних рішень щодо застосування на практиці тих чи інших методів у навчально-виховному процесі. Відповідно до задуму М. Пирогова, педагогічні ради щомісячно мали обговорювати нові методики та способи викладу педагогічного матеріалу. Для удосконалення навчального процесу в школах і гімназіях, попечитель наполягав також і на обов’язковому взаємовідвідуванні уроків. Це сприяло б кращому обміну інформацією між педагогами, зокрема дало б змогу молодим вчителям перейняти набутий за багато років плідної праці педагогічний досвід старшого покоління, а також найкращі якості вчителя як керівника навчальної діяльності учнів.

Відвідавши значну кількість навчальних закладів, ознайомившись із освітньою системою краю та вивчивши навчально-виховну роботу шкіл в ньому, М. Пирогов набув не лише багатий педагогічний досвід, а й зібрав значну кількість педагогічних матеріалів, які лягли в основу відомих циркулярів. “Циркуляри по округу” виконували функцію місцевого педагогічного журналу та надавали можливість попечителю успішно керувати педагогічними процесами в школах і гімназіях. На публічне обговорення виносилося широке коло педагогічних питань, які потребували кардинальних змін. Йшлося про недоліки навчально-виховної діяльності в школах, низький рівень використання наочності на уроках, незадовільну оплату праці вчителів та умови протікання педагогічних процесів у навчальних закладах різних типів. Окрім цього, давалися поради вчителям щодо правильного застосування методів навчання та способів викладання. Загалом, вони пробудили педагогічну думку в країні та давали змогу усім бажаючим отримати необхідну інформацію про стан навчально-виховної роботи у школах Новоросійського краю. Циркуляри М. Пирогова набули такої популярності, що охочих публікуватися в них ставало дедалі більше. Кожен хотів висловити власну думку щодо освітньої ситуації в регіоні та взяти активну участь у дискусіях, які виникали між вчителями з приводу цього. Така їхня популярність серед широких народних мас поліпшила освітню ситуацію в країні та значно підвищила авторитет вчителів.

Науку М. Пирогов вважав єдиною силою, за допомогою якої можна досягнути прогресу в країні та досягти позитивних змін у галузі освіти. У цьому розумінні великого значення він надає університетам, вважаючи їх “дзеркалом” суспільства та тим середовищем, у якому зароджується і розвивається педагогічна думка: “Пряме призначення наших університетів – це бути маяками, розливати світло на далекі простори, а тому стояти високо і світити” [10, с. 414].

У той час в Новоросійському краї не існувало жодного університету, який зміг би забезпечити свій край не тільки висококваліфікованими працівниками, але й створити необхідні умови для розвитку культурного життя в окрузі. Щоб виправити становище, М. Пирогов гостро ставить питання про перетворення Рішельєвського ліцею на Новоросійський університет, який своєю чергою, став би науковим центром регіону, а

відтак уособлював та відбивав усі його звичаї і традиції. Швидкий економічний розвиток країни вимагав кваліфікованих працівників із сільськогосподарської, геологічної, біологічної, історичної та етнографічної галузей [7]. Тому взявши до уваги складну економічну та історичну ситуацію в країні, М. Пирогов розробив план перетворення Рішельєвського ліцею в університет з трьома факультетами: фізико-математичного, історико-філологічного та медичного. Чимало зусиль приклав попечитель і для створення необхідних умов праці, які б сприяли успішному перебігу навчальної та виховної діяльності в університеті. Гроші, які призначалися на реконструкцію будівлі і закупівлю нових меблів, М. Пирогов використав за дещо іншим призначенням. Більша частина з них була витрачена на придбання навчальних посібників, необхідних інструментів для фізичних і хімічних лабораторій, поновлення бібліотечних фондів. Згодом попечитель передав як подарунок власну бібліотеку у власність новоствореного Новоросійського університету.

Проте ідея М. Пирогова про створення Новоросійського університету була зреалізована лише 1865 року [4]. Тоді ж М. Пирогова було обрано почесним членом як одного із засновників вищого навчального закладу [14].

Небайдужим залишається попечитель і до долі єдиної російської газети Новоросійського краю “Одесский вестник”, яку хотів передати під керівництво професорів Рішельєвського ліцею. Ті матеріали, які друкувалися на сторінках газети, зовсім не задовольняли попечителя. У більшості випадків це були “археологічні відкриття краю, статистичні цифри курсів валют на біржах, дати проведення судів, розпорядження місцевої влади, описи процесій та церемоній, повідомлення про призначення на посади” і повна відсутність статей на педагогічні теми [3, с. 86]. Такі повідомлення преси не привертали до себе увагу народних мас. Тому з метою реформування та відродження газети “Одесский вестник” М. Пирогов звертається до міністра народної освіти А.С. Норова з пропозицією передати газету професорам ліцею. Отримавши у 1858 році дозвіл на розпорядження газетою, передова професура ліцею кардинально змінює зміст та характер інформації у ній. Згідно із задумом М. Пирогова, “Одеський вісник” мав стати основним знаряддям для здійснення навчально-адміністративної діяльності в окрузі, висвітлення основних подій у сфері освіти, пробудження

педагогічної думки регіону, а загалом – впливу на широкі народні маси. Редакторами газети стали професори А.М. Богдановський і А.І. Георгієвський, які під керівництвом М. Пирогова перетворили її на орган педагогічної думки. У виданні газети брали активну участь також А. Афанасьєв-Чужбинський, А.М. Думашевський, Р.В. Орбінський, О.А. Рабінович, А.А. Скальковський, котрі, окрім педагогічних статей, публікували матеріали із різних галузей знань, зокрема на філософську, етнографічну, історичну і юридичну тематику [3].

“Одеський вісник” став центром відродження та розвитку педагогічної думки в країні. На сторінках газети неодноразово друкувалися протоколи засідань педагогічних рад гімназій, вміщувалися циркуляри М. Пирогова, присвячені численним педагогічним проблемам у галузі освіти. Окрім циркулярів на шпальтах газети друкувалися статті М. Пирогова освітнього характеру. Серед них: “Одеська талмуд-тора”, “Бути і здаватися”, “Чи потрібно шмагати дітей у присутності інших дітей”.

Порушуючи таке широке коло педагогічних проблем, газета “Одеський вісник” не могла не привернути до себе уваги та не викликати невдоволення місцевої влади, а в результаті – численні доноси на М. Пирогова як головного керівника газети з боку генерал-губернатора О.Г. Строгонова і Е.А. Касимова, котрі звинувачували його у вільнодумстві та підриві авторитету місцевої влади.

11 липня 1858 року М. Пирогов був звільнений із посади попечителя Одеського навчального округу і за наказом Олександра II переведений на таку ж посаду до Київського навчального округу.

**Висновки з даного дослідження.** Отже, проведене дослідження дає підставу вважати вагомим внесок М. Пирогова у розвиток педагогічного процесу в країні. Широка педагогічна діяльність, яку розгорнув М. Пирогов за період попечительства в Одеському навчальному окрузі, викликала не лише зацікавлення та захоплення особою попечителя з боку народних мас, а й призвела до численних конфліктів із царською владою. Коло інтересів педагога охопило багато питань, які хвилювали громадськість того часу. Проте його реформаторська діяльність у сферах середньої та вищої освіти, нова система викладання і використання методів та принципів навчання у педагогічному процесі, створення педагогічних рад, вірне служіння своєму народові, відмова від здійснення поліцейського нагляду над учителями і

учнями, підтримка друкованого слова призвели до конфлікту з керівництвом країни, які не могли змиритися з його вільнодумством, реформаторськими поглядами, популярністю серед народних мас, підтримкою нового гуманістичного напрямку розвитку педагогічної науки та врешті-решт до його звільнення із посади попечителя.

**Перспективи подальших досліджень.** Запропонована стаття не претендує на вичерпне висвітлення адміністративно-педагогічної діяльності М. Пирогова як попечителя Одеського навчального округу. Окремого вивчення й аналізу заслуговує його попечительство в Київському навчальному окрузі та керівництво професорським інститутом за кордоном.

### *Література*

1. Алексюк А.Н., Савенюк Г.Г. Педагогические взгляды Н.И. Пирогова // Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М., 1985. С. 6 – 28.
2. Антощук К. Виховання людини нового покоління – педагогічний підхід М.І. Пирогова / К. Антощук // Українознавство. Календар-щорічник. – К., 2009. – С. 177 – 181.
3. Бакушкіна Е.М. Педагогические взгляды Н.И. Пирогова дис...к.п.н: 13.00.01 / Бакушкіна Е.М. – Санкт-Петербург, 2007. – 146 с.
4. Бурлаков Ф.Ф. Н.И. Пирогов в Одессе / Ф. Бурлаков // Сборник трудов Одесского медицинского института им. Н.И. Пирогова. IX. К., Госмедиздат, 1954. – С. 11 – 19.
5. Геселевич А.М. Научное, литературное и эпистолярное наследие Н.И. Пирогова / А. Геселевич. – М., 1956. – 263 с.
6. Гордієвський М. М.І. Пирогов і “Одеський вісник” / М. Гордієвський // Записи українського бібліографічного товариства в Одесі. – Одеса, 1930. – Ч. 4. – С. 3 – 22.
7. Горчакова О.А. Гуманистическая направленность педагогических взглядов Н.И. Пирогова: дис...к.п.н: 13.00.01 / Горчакова О.А. – Одесса, 2000. – 226 с.
8. Красновський А.А. Педагогические идеи Н.И. Пирогова / А. Красновський. – М., 1949. – 195 с.
9. Пирогов Н.И. Чего мы желаем? // Избранные педагогические сочинения / Н. Пирогов. – М.: АПН РСФСР, 1952. – С. 160 – 200.
10. Пирогов Н.И. Университетский вопрос // Избранные педагогические сочинения / Н. Пирогов. – М.: АПН РСФСР, 1952. – С. 380 – 463.
11. Пирогов Н.И. Вопросы жизни. Дневник старого врача / Н.Пирогов. – Иваново, 2008. – 427 с.
12. Сихарулидзе Ш.К. Общественно-педагогическая деятельность великого русского ученого Н.И. Пирогова / Ш. Сихарулидзе. – Тбилиси, 1955. – 165 с.



13. Скрипников М.С., Максимук О.О., Кульчицький К.І. М.І. Пирогов: його життя і діяльність в Україні / М. Скрипников, О. Максимук, К. Кульчицький . – Полтава, 1995. – С. 55 – 62.
14. Шевченко Л.В. М.І. Пирогов в Україні / НАН України, Інститут історії України / Л. Шевченко. – К.: Рідний край, 1996. – 128с.

**Ю. Яким**

*– аспірант Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*

**УДК 376/6/09(438) “ХХ”**

### **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ПОЛЬЩІ (1918 – 1939 РР.)**

*У статті розглянуто проблеми виховання дітей-сиріт, дитинства, дефініції “знедолена дитина”, “опіка над дітьми сиротами”. Педагоги розглядали дитину, проблеми дитинства, створення умов саморозвитку, самореалізації і самовиховання як мету і результат виховання дітей-сиріт. Розкрито теоретико-методологічні підходи їх трактування. Акцентовано увагу на засади опіки над дитиною. Основні ідеї педагогів міжвоєнного періоду – універсальність, безперервність, бажаність, добро дитини, її громадянська цінність у майбутньому. Польські педагоги трактували дитину як індивідуальність, поведінку якої не дається передбачити, оскільки на неї мають вплив різні чинники.*

**Ключові слова:** діти-сироти, виховання, опіка, педагогічна думка, Польща, міжвоєнний період.

**Ю. Яким**

*- аспірант Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франка*

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ПОЛЬШЕ (1918 - 1939 гг.)**

*В статье рассмотрены проблемы воспитания детей-сирот, детства, дефиниции "обездоленный ребенок", "опека над детьми-сиротами", теоретико-методологические подходы их трактовки. Раскрыты принципы опеки над детским: универсальность, непрерывность, желательность, добро ребенка, его гражданская ценность в будущем.*

*Ключевые слова:* дети-сироты, воспитание, опека, педагогическая мысль, Польша, межвоенный период.

*J. Yakym*

*- doctoral at Drohobych State Pedagogical University after Ivan Franko.*

### **THEORETICAL GROUNDS OF THE ORPHANS' UPBRINGING IN THE PEDAGOGICAL THOUGHT OF POLAND (1918 - 1939)**

*The article deals with the problem of orphans' upbringing, childhood, the definition "miserable child", "the care over orphans". It shows the theoretical-methodological approaches as to their understanding. The basis of the care over a child is revealed: universality, the wellbeing of a child, its value as a citizen in the future.*

*Key words:* children-orphan, upbringing, care, pedagogical thought, Poland, interwar period.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.** Інтеграція України до європейського культурного простору вимагає змін в освіті та вихованні молоді. Зміни, які відбуваються у суспільстві, пов'язані з інтеграційними чи дезінтеграційними чинниками. Серед них освіта і виховання є одним із найважливіших чинників, який позитивно впливає на інтеграцію в суспільстві. Свідченням цього є розвиток тих народів і держав, які зуміли оцінити належним чином освіту, роль і значення творчої педагогічної думки, практичної освітньо-виховної діяльності педагогів.

Дослідження проблем виховання дітей-сиріт відбувається на стику декількох наук – теорії та методики виховання, історії педагогіки, соціології, соціальної педагогіки, психології. Характер її презентації є досить широкий, однак соціально-педагогічна складова проблеми сирітства представлена фрагментарно, особливо в історичному контексті. У польській педагогіці міжвоєнного періоду виникли оригінальні виховні системи, наприклад Ю. Бабіцького, К. Єжеського, Я. Корчака, К. Лісецького, які позитивно вплинули на долю дітей, уможливили результативне входження найменших у доросле життя. Педагоги старалися, щоб сироти не відчували відсутності любові й створили у своїх установах сімейну атмосферу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Вагомим

аналізом доробку польських педагогів міжвоєнного періоду є наукові розвідки, присвячені окремим аспектам їхньої освітньо-виховної діяльності і творчої спадщини. Найбільш широко представлено доробок Я. Корчака: проблема формування творчої особистості (С. Денисюк), дитяче самоврядування (Т. Забута), гуманістичні ідеї творчої спадщини Я. Корчака у контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки (В. Кушнір), проблеми гуманістичного виховання особистості в педагогічній спадщині Я. Корчака та А. Макаренка (Й. Гайда). Педагогічна діяльність і опікунсько-виховна система Ю. Бабіцького, К. Єжевського, К. Лісецького у вітчизняній історико-педагогічній науці досі не знайшла висвітлення. Їхній життєвий і творчий шлях, опікунсько-виховна практика висвітлені у довідкових виданнях, зокрема “Новому педагогічному словнику” (“Nowy słownik pedagogiczny” W. Okonia) [10], семитомній педагогічній енциклопедії, виданій упродовж 2003 – 2008 рр. (Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku”, t. 1 – 7) [9]. Аналіз сучасної педагогічної літератури з проблеми виховання дітей-сиріт у Польщі підтвердив, що на шпальтах вітчизняної літератури практично відсутнє висвітлення теоретичних засад виховання дітей-сиріт у польській педагогіці міжвоєнного періоду. Дефініції опіки і виховання дітей-сиріт є надзвичайно актуальними для теорії та практики українського виховання.

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є висвітлення теоретико-методологічних підходів до трактування дефініцій “виховання дітей”, “дитина-сирота”, “знедолена дитина”, “опіка над дітьми сиротами” у польській педагогіці міжвоєнного періоду.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Аналіз теоретичного доробку польських педагогів міжвоєнного періоду свідчить, що боротьба за добро і повагу гідності дитини були у центрі діяльності польських педагогів. Цінними є теоретичні напрацювання і опікунська практика польських педагогів міжвоєнного періоду щодо змісту, форм, видів опіки над дітьми-сиротами, зміст підготовки вихователів до професійної діяльності, які до цього часу у вітчизняній історико-педагогічній науці не знайшли належного висвітлення.

Вивчення та узагальнення джерельної бази дають підстави стверджувати, що у педагогічній спадщині досліджуваного періоду

(Ю. Бабіцького, К. Єжеського, Я. Корчака) знайшли обґрунтування проблеми виховання дітей-сиріт, дефініцій “знедолена дитина”, “опіка над дітьми сиротами”.

Виховання, на думку Я. Корчака, це – взаємовплив дорослих і дітей, в якому кожна зі сторін бере участь у різний час: дорослі передають власний досвід, дитина натомість – знання про себе. Дитина не менше, не гірше думає, ніж дорослий, вона думає по-іншому [8, с. 308]. Виховання – це вплив старших поколінь на молодше, дорослих – на дітей, розумніших – на менш досвідчених, сильніших – на слабших. Метою виховання є формування бажаних рис особистості вихованців, відповідно до усталених приписів, а також пристосування вихованців до участі в суспільному житті, до реалізації завдань поставлених дорослими [7, с. 193].

Характерним для тогочасної педагогіки було впровадження засад коєдукаційного виховання. К. Єжевський, стверджуючи, що дівчат і хлопців треба виховувати разом, так, як у звичайній сім’ї. Незважаючи на численні протести громадськості, педагог був переконаний, якщо в “гніздах” будуть і дівчата, і хлопці, тоді це буде подібне до справжньої сім’ї. Дівчата і хлопці, працюючи разом і виховуючись, налагоджують між собою добрі стосунки, що сприяють формуванню почуття приязні і братерства, між ними народжується взаємна пошана. Труднощі виникали у періоді дозрівання, коли молодь перебувала в інтернатах професійних шкіл, де залишалася під опікою кваліфікованих педагогів [13].

Польські педагоги трактували дитину як індивідуальність, поведінку якої не дається передбачити, оскільки на неї мають вплив різні чинники. Для них дитина була повновартісною людиною, якій потрібно створити умови для всестороннього розвитку. Особливу увагу приділяли вихованню дітей, позбавлених природної опіки, прагнули поліпшити умови в опікунських інституціях і закладах. Дитина вимагає постійної й турботливої опіки, але не завжди може її отримати. Так, К. Єжевський підкреслював факт, що кожному дитину належить трактувати індивідуально. Кожна ситуація, в якій перебуває дитина, дає можливість краще її пізнати. Заслугою індивідуальності є можливість сягнути в глибину душі дитини і дати їй відповідні умови для розвитку, а також умови життя у сім’ї [11, с. 24 – 25].

Налагодження відносин з дітьми дозволяє вихователю поділити їх на малі групи, створити систему, наближену до сімейної. Бо тільки на цій

основі можна добре виховати дитину і наблизити її до громадського життя. Така діяльність вихователя є формою компенсації емоційних потреб дитини, позбавленої природного сімейного середовища. “Кожна дитина це великий і важливий світ. Двоє дітей – це три великі світи. Троє дітей – це загалом не один плюс, один плюс один. Це більше: перше і друге, перше і третє, друге і третє і ціла трійка разом: включно більше семи великих світів. Небажання, дружба, бійка, послуга, радість і смуток. Порахуй сам, скільки має світів у своєму володінні десятеро, двадцять чи тридцять дітей” [12, с. 83]. Кожна дитина є іншою, кожна має свої можливості, вміння, має різні мрії. Тому не можна оцінювати їх однією міркою. Активніша – виразніше і скоріше, пасивніша – пізніше і туманніше переживає конфлікти роздвоєння особистості. Активна – самостійна, пасивній відкриває очі товариш по нещастю, неволі, але жодна не аналізує, чому я так вчинила. Душа дитини є складена так само, як і дорослого, повна подібних суперечностей, трагічно змагається з одвічним: “прагне, але не може”, “знаю, що належить, але не здолаю” [1, с. 119]. Педагог закликає до проникливого пізнання можливості дитини, до розумної любові і розсудливого виховання. Своїм ставленням сам дає приклад поведінки і ставлення до дітей.

Дитина, проблеми дитинства, створення умов саморозвитку, самореалізації і самовиховання як мета і результат виховання дітей-сиріт є центральною ідеєю творів Я. Корчака (“Моменти виховання”, “Право дитини на повагу”, “Правила життя”, “Коли я знову стану маленьким”, “Школа життя” “Як любити дитину”). Довіра до дитини, віра у її власні сили, можливість співпраці, справедливості і самоврядування пронизувала опікунсько-виховні системи польських педагогів. Я. Корчак прагнув, щоб діти навчилися робити висновки з власних вчинків і аналізувати їх, відрізняти добро і зло на основі власних переживань, якнайбільше брати з власного досвіду. Не використовує наказів і приказів, прагне, щоб розвиток дитини був природний. Вважав, що дитині потрібно дозволити робити помилки, але також дати шанс виправити їх.

Дитину педагог розглядає як істоту надзвичайно крихку. “Дитина, котра народилася, важить десять фунтів. Є в ній вісім фунтів води і горстка вуглецю, кальцію, азоту, сірки, фосфору, соди, заліза. Народилося вісім фунтів води і два попелу (золи). А кожна крапля цієї твоєї дитини була

парою хмари, кришталіком снігу, імлою, росою, лікувальною водою, осадком міської каналізації. Кожний атом вуглецю чи азоту зв'язувався з мільйоном з'єднань. Тільки тисяча зібрала це все що було ...(...). Така крихка, що її може вбити бактерія, котра в тисячу разів збільшена, лиш тоді є пунктом у полі бачення. Ця пилінка охоплює думкою все: зірки і океани, гори і прірви ” [1, с. 9 – 10].

Дітей, які перебували у Будинку сиріт, трактував як власних і намагався робити все, аби якнайкраще приготувати їх до життя і одночасно дати зрозуміти кожному з них, якою великою є індивідуальністю і які вони мають невід'ємні права. Це було спричинено реакцією на кривди наймолодших, знедолених дітей. Досвід черпав насамперед з обсервації дітей, з роздумів над проблемами їхнього виховання під час роботи, забави і навчання. Багато в цьому допомогла йому професія лікаря, адже під час відвідин удома мав можливість спостерігати різну поведінку батьків і дітей, щасливих і нещасливих дітей, намагався з'ясувати, чому одна дитина плаче тоді, коли інші сміються. Зокрема, у праці “Як любити дитину” (частина “Дитина у родині”) виразно показано, як лікарська практика переноситься до галузі виховання дітей, фізичний і психічний розвиток, входження дитини в культуру і середовище, але насамперед звернута увага на потреби малої дитини і на роль батьків як її розсудливих опікунів і приятелів.

Поняття “знедолена дитина” через внутрішню схожість до понять “недорозвинута дитина”, “хвороблива дитина”, “рахітична дитина” дає нечітке розуміння цього поняття. “Знедолена” не визначає яких-небудь фізичних чи психічних вад дитини, містить інформацію про умови, в яких вона перебуває. Цій проблемі багато уваги приділяв Ю. Бабіцький. Негативні риси характеру вихованців закладів є результатом умов опікунсько-виховних осередків. На підставі результатів їхньої роботи педагог стверджував, що їх вихованці мають специфічні негативні риси, які дискваліфікують їх з моральної і суспільної точок зору [2, № 4, с. 7]. Діти, виховані в осередку, недорозвинуті, не зможуть працювати, зле почувуються, не мають ідеалів, нищать і крадуть, брудні й обірвані, некультурні, а також грубі, недовірливі, не мають взірця установки до життя, великий відсоток з числа вихованців марнують себе після завершення перебування у ньому [3, с. 66]. Сироти, не пов'язані з життям

вузлами сімейного почуття, легко піддаються анархізмові Духа – потреби, знання, талант, аби всупереч сирітству втримувати їхній моральний рівень на відповідній висоті.

“Відмінність, нижчість, недорозвинутість – це скалка, яка болить, гноїться, з чого виникає моральне зубожіння, шкідливе насамперед для суспільства. Дитина не любить свого сирітства, не хоче бути дрібною, змарнілою з ясними очима, а сильною і рум’яною, і мати очі як всі. “Бідна сирота” – це різні теми, це зворушливі мотиви, які збуджують принизливі співчуття, дитина – це малеча – громадянин з пальцем в роті ... Дитина – і баста. Тема вичерпана” [4, с. 12 – 13].

Аналізуючи результати опитування, проведеного серед вихованців на тему їхніх життєвих планів, Ю. Бабіцький стверджував, що відповіді дуже фантастичні, а наміри виразно переростають можливості респондентів [4, с. 187]. В іншому місці описує випадки звертання колишніх вихованців до нього з проханням допомоги у працевлаштуванні, при цьому після 7 класу публічної школи вони хочуть бути артистами, займати посади у відомствах і управліннях. Про працю єпископа не хочуть навіть чути, а кожна спроба повернути їх до реальності завжди викликає тверду, непоступливу недовіру [4, с. 186].

Це явище педагог окреслив як “певне ставлення до світу і людей”, таку групу рис – споживацькими відносинами. Одночасно вдало зареєстрував і описав явище “комплексу сиротинця”. Писав про клеймо сирітства і опущення, явища надкомпенсації. Дитина є предметом офіційної опіки, і зарано ця опіка їй докучає, оскільки вона не відчуває у своєму оточенні значення своєї особи, що також звільняє її від праці над собою, ущільнює у скритості та егоїзмі. Ю. Бабіцький підкреслює громадську шкідливість так трактованої проблеми. Дитина не хоче відрізнятись з будь-яких причин, прагне бути такою, як її друзі, це прагнення з віком стає щораз більшим. Якщо хтось знедолена дитину вирізняє – це є сигналом і доказом для неї виразності, недоліком, яких не можна подолати. Ці недоліки дитина розуміє як вид каліцтва, слабості у громадському сенсі, які треба за всяку ціну компенсувати. Їхніми видами є впертість, егоїзм, завзятість, інтриганство, жадібність, жорстокість, злодійкуватість та ін. [4, с. 235 – 236].

Особливу увагу педагог звертав на потреби дитини, називаючи їх імпульсами. У розвитку дитини підкреслював значення матеріальних потреб і потреби любові, безпеки, соціальних зв'язків тощо. Вихованці, – менш цікаві і через це менш інтелігентні, мають несміливий голос, недовірливі, безвідповідальні. Педагог не тільки вказував на явища, але й спробував знайти елементарні причини сирітської хвороби. Серед них виділяє матеріальні (нестача їжі, одягу, шкільного приладдя), які поглиблюють моральну і розумову тупість виховання, убогість мови.

Сутність опіки над дитиною полягає у тому, що вона вимагає догляду і надання їй моральних і матеріальних умов, конче необхідних для її психофізичного розвитку. Якщо ці умови відповідні, то дитина зможе задовольнити найнеобхідніші потреби, здобути соціальні можливості. У статтях “Форми соціальної опіки” Ю. Ч. Бабіцький виокремив засади опіки над дитиною: універсальність, безперервність, бажаність, добро дитини, її громадянська цінність у майбутньому [2]. Уважав, що найбільш відповідні умови для розвитку дитини існують у добрій сім'ї, тому соціальна опіка повинна прагнути до створення сім'ї.

Сутністю опіки є не благодать, а обов'язок, а для тих, хто її потребує, – правом [6, с. 1]. Дві основні засади виступають підставою гармонії і соціальної рівності, яка формує взаємний уклад стосунків між особистістю і суспільством, а також згуртованість соціальної групи: кожен мусить бути для суспільства потрібним, а взамін за це кожен отримує від суспільства право самостійного існування. Обґрунтовуючи педагогічну вартість соціальної опіки в цілому, Ю. Бабіцький застерігає її організаторів, аби не очікували на вдячність від тих, хто отримує послуги. Цей механізм часто виправдовує виникнення почуття меншовартості і усунення на соціальний маргінес. На його думку, правильно організована соціальна опіка, крім завдань матеріального характеру, пов'язує людей зі збиткового сегменту соціального життя із суспільством. Опіка над дитиною є інтегральною частиною соціальної опіки.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.** Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що у міжвоєнний період у польській педагогічній думці теоретично обґрунтовано проблеми виховання дітей-сиріт, дитинства, дефініції “знедолена дитина”, “опіка над дітьми сиротами”. Дитину трактували як індивідуальність, пропагували



принципи універсальності, безперервності, і самі дотримувалися їх, цінували добро дитини, дбали про її громадянську цінність у майбутньому. Дуже важливо, щоб ідея дитинства стала традиційною для вітчизняної педагогічної теорії і практики.

### *Література*

1. Корчак Я. Как любить ребенка / Януш Корчак. – М. : Политиздат, 1990. – 493 с.
2. Babicki J. Cz. Formy opieki społecznej / Józef Czesław Babicki // Opiekun Społeczny. – 1937. – № 2. – S. 16 – 18; № 4. – S. 7; № 6. – S. 3.
3. Babicki J. Cz. Istota wychowania / Józef Czesław Babicki // Wychowawca. – 1929. – № 1. – S. 64 – 66.
4. Babicki J. Cz. O wychowaniu / Józef Czesław Babicki // Życie dziecka. – 1934. – № 4. – S. 186 – 188; № 7 – 8. – S. 238 – 240.
5. Babicki J. Cz. Na nieużytecznym odcinku życia społecznego / Józef Czesław Babicki // Praca i Opieka Społeczna. – 1935. – № 1. – S. 52 – 53.
6. Babicki J. Cz. Pedagogika dziecka opuszczonego / Józef Czesław Babicki. – Lwów, 1936. – 26 s.
7. Maciaszek M. Wychowawca a dziecko / M. Maciaszek // Janusz Korczak : Życie i dzieło: Materiały z Międzynarodowej Sesji Naukowej (Warszawa, 12 – 15 października 1978 r.). – Warszawa: WSP, 1982. – S. 187 – 198.
8. Korczak J. Wybór Pism pedagogicznych / Janusz Korczak. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1958. – T. 1. – 445 s.
9. Matyjas B. Sieroctwo / B. Matyjas // Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. – Warszawa: Żak, 2003. – T. V – S. 725 – 728.
10. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny / Wincenty Okoń. – Warszawa : Żak, 2004. – 486 s.
11. Program działalności Towarzystwa Gniazd Sierocych) // Słownik Biograficzny Pracowników Społecznych. – Warszawa: TWWP, 1993. – T. 1].
12. Wołoszyn S. Korczak / Stefan Wołoszyn. – Warszawa: Wyd. Wiedza Powszechna, 1978. – 332 s.
13. Żelazko W. Kazimierz Jeżewski i jego dzieło / W. Żelazko. – Warszawa, CPARA druk powielony, 1965. – 74 s.

### З. Янішевська

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології  
Київського національного лінгвістичного університету

УДК 371.11

#### УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ У ДОСЛІДЖЕННЯХ СУЧАСНИХ ІСПАНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ

*У статті досліджуються погляди сучасних іспанських педагогів на умови ефективного взаємодоповнення сімейного і шкільного виховання, необхідні для забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини, а також причини, які перешкоджають співробітництву батьків з вчителями.*

*Ключові слова:* виховні моделі сімей, подібності й відмінності у сімейному та шкільному вихованні, причини недостатнього співробітництва сім'ї та школи, ступені взаємодії батьків зі школою, ефективна взаємодія між вчителями і батьками.

### З. Янишевская

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии  
Киевского национального лингвистического университета

#### УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ИССЛЕДОВАНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ИСПАНСКИХ ПЕДАГОГОВ

*Автором статьи изучены взгляды современных испанских педагогов на условия эффективного взаимодополнения семейного и школьного воспитания, необходимые для обеспечения гармоничного развития личности ребенка, а также причины, которые препятствуют сотрудничеству родителей и учителей.*

*Ключевые слова:* воспитательные модели семей, сходства и отличия в семейном и школьном воспитании, причины недостаточного сотрудничества семьи и школы, степени взаимодействия родителей с учителями, эффективное взаимодействие учителей и родителей.

*Z. Ianishevska*

*– Associate Professor of Educational Sciences, Associate Professor of English philology chair at Kyiv National Linguistic University*

**CONDITIONS OF EFFECTIVE PARENT-TEACHER COOPERATION  
IN INVESTIGATIONS OF MODERN SPANISH EDUCATORS**

*The author of the article investigates the views of modern Spanish educators as to the conditions of effective mutual interaction of parents and teachers which are necessary for harmonious development of a child, as well as the reasons which prevent effective parent-teacher collaboration.*

***Key words:** models of family education, similarities and differences in family and school education, the reasons which prevent effective parent-teacher collaboration, degrees of parent-teacher collaboration, effective mutual interaction of parents and teachers.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** На сучасному етапі актуальною є проблема поглиблення практичної співпраці між державними, освітніми, громадськими структурами та родиною, яка є необхідною для забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини. Вивчення і використання досвіду провідних зарубіжних країн, зокрема Іспанії, в сучасній національній педагогіці відкриває можливості для поліпшення якості сімейного виховання, виховної практики батьків, вирішення проблем співробітництва батьки-вчителі.

**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 праць сучасних іспанських педагогів Л. Нунес Куберо, Л. Ібарри, А.Санчеса, П. Лакаси, А.Д. Пердомо, Е. Санчеса Гарсії показує, що школа є основним інститутом виховання й навчання дітей поза межами родини, тому виникає необхідність взаємної допомоги й співробітництва між батьками й вчителями.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У статті вперше розглядаються погляди сучасних іспанських педагогів щодо ефективної взаємодії сім'ї та школи та причин, які перешкоджають співробітництву батьків з вчителями. Завданням статті є визначення умов поєднання

виховних можливостей сім'ї та школи, необхідних для виховання успішних в особистому й професіональному плані членів суспільства.

Сім'я є першим, але не єдиним середовищем соціалізації дитини. Досліджуючи відносини між сім'єю та школою, Луїс Нунес Куберо, викладач кафедри теорії виховання Севільського університету, зазначає, що хоча діти юридично підлягають владі батьків, вони мають власні особливі права. Серед цих власних прав одним з найважливіших є право одержувати освіту поза межами домівки. Сім'я – це місце, де діти отримують почуття впевненості й любові, а також різноманітні зразки соціальної та культурної поведінки, які передаються їм природним шляхом. Окрім сім'ї існує суспільство, яке більш спеціалізованим і складним шляхом також здійснює виховання дітей і готує їх до дорослого життя й включення їх до соціальної та трудової діяльності [8, с. 122]. Представником суспільства, основним інститутом виховання й навчання дітей поза межами родини є школа. Сім'я та школа мають спільну мету – всебічний і гармонійний розвиток особистості, необхідний для активної участі у суспільному житті. Отже, ці два інститути мають доповнювати один одного за своїми функціями, досягаючи успіху за умов взаємної допомоги й співробітництва. Іспанська вчена-педагог Лурдес Ібарра виділяє різні історичні етапи у формуванні взаємовідносин між сім'єю та школою. *Особливістю сучасного етапу* є те, що батьки покладають на вчителів все більшу відповідальність за формування особистості дитини, а вчителі закликають батьків до співробітництва й все більшої участі у підготовці своїх дітей до життя [5, с.12]. За результатами дослідження Лурдес Ібарри, рівень освіти батьків чи соціально-економічне становище сім'ї не має безпосереднього впливу на те, які відносини складаються у них зі школою. Так, батьки з низьким рівнем освіти можуть проявляти щирий інтерес до навчання дитини й бажання співробітничати з вчителями, так само, як і високоосвічені батьки. Натомість дослідниця виділяє різні *виховні моделі сімей*, які визначають поведінку батьків щодо їх взаємодії зі школою:

1. *Раціональна модель*. Їй властиве ієрархічне керуванням у вихованні дітей. Батьки вирішують майбутнє дитини, дисципліна, порядок, влада є основою спілкування батьків з дітьми, яке має авторитарний характер. У відносинах з вчителями ця категорія батьків схильна не

довіряти їх праці, і труднощі у спілкуванні можуть виявитись нездоланими. Крім того, деякі батьки цієї категорії бачать у вчителях своїх суперників і не визнають їх виховний вплив.

2. *Гуманістична модель.* Такі батьки надають дитині право самій приймати рішення й виражати свої емоції. Взаємодія сім'ї з вчителями характеризується емпатією й вираженням емоцій. Батьки прагнуть бути схожими на вчителів, і тому можна стверджувати, що насправді між ними немає вдалої взаємодії.

3. *Симбіосинергетична модель,* яка має подвійне значення: “симбіо” передбачає взаємозв'язок між двома чи більше живими істотами, а “синергетичний” відповідає скоординованим між ними діям. Батьки, яким притаманна така модель, встановлюють зі своїми дітьми відносини, засновані на взаємності, визнаючи права і обов'язки одне одного. Діалог є засобом, найчастіше вживаним у такій сім'ї. У відносинах з вчителями ця категорія батьків дотримується думки про взаємозалежність у навчанні й розвитку, де кожен має вчитися в кожного. Щоб результат був оптимальним, з боку вчителів вимагається таке ж саме ставлення.

Сім'ї, які застосовують негнучку модель як у відносинах до дітей, так і до вчителів, ускладнюють спілкування. Так само й вчителі можуть взяти за зразок жорстку модель і перешкоджати встановленню зв'язків з батьками [5, с. 36].

Інший іспанський дослідник, Антоніо Санчес, головний редактор журналу “Педагогічний вісник Іспанії”, досліджував *причини, які перешкоджають співробітництву батьків з вчителями.* За його твердженням, з боку батьків вони такі:

1. *Неспроможність/невпевненість:* деякі батьки й матері не співробітничать з вчителями, тому що вважають, що в них немає для цього відповідної підготовки. Якщо вчитель зможе довести батькам, що вони дійсно “компетентні” у вихованні своїх дітей, що необов'язково треба бути педагогом, щоб знати, як виховувати, вони почуватимуться більш впевнено й більш охоче будуть залучатися до шкільних справ.

2. *Нестача обізнаності:* деякі батьки не знають, що саме вони можуть зробити для школи, тому вчителі повинні підказувати, як і коли треба співробітничати.

3. *Нестача часу*: багато батьків не йдуть на співробітництво зі школою не тому, що не хочуть, а тому, що не можуть. Школам слід докладати певних зусиль, щоб скласти розклад спільної з батьками діяльності, який би влаштував більшість батьків.

4. *Байдужість/незацікавленість*: дослідник вважає цю причину найбільш серйозною. Він закликає школи боротися за те, щоб батьки ніколи не відчували нестачу інтересу до співпраці з вчителями й, відповідно, до навчання та виховання власних дітей.

Разом з цим Антоніо Санчес відмічає, що недостатнє співробітництво сім'ї і школи може відбуватися не тільки “з вини” батьків, але й вчителів. Отже, з боку вчителів причини можуть бути такими:

1. *Впевненість у власній всемогутності*: полягає в тому, що вчитель вважає, що знає все і що батьки не можуть його нічому навчити, він вважає себе єдиною особою, яка може виховувати дітей. Дослідник вважає це серйозною проблемою, з якою неодмінно треба боротися.

2. *Страх втратити лідерство*: багато вчителів побоюються втратити головну роль у виховному і навчальному процесі. Дослідник вважає, що такі вчителі не розуміють глибоко свою професію, адже вчитель повинен знати, що він – не єдиний, хто навчає дитину. Батьки відіграють дуже важливу роль і можуть мати інші погляди на навчання.

3. *Нестача знань*: деякі вчителі не знають, чому, як і в чому співробітничати з батьками. Дослідник вважає, що було б добре, якби у школах працював радник, який окрім орієнтування учнів, міг би підказати вчителям, “куди треба йти”.

4. *Негативний досвід*: більшість вчителів, які мали негативний досвід, не хочуть знов співпрацювати з батьками. Вчений не радить вчителям зациклюватись на негативі й пам'ятати, що співробітництво з батьками може виявитись дуже корисним у щоденній роботі [9, с. 71].

Іспанська вчена Пілар Лакаса, автор дослідження про виховні можливості сім'ї та школи, виділяє подібності й розбіжності у сімейному та шкільному вихованні. Серед *подібностей* дослідниця відзначає:

1. приналежність до однієї культури;
2. спільні цілі щодо виховання – формування морального кодексу, норм поведінки і бажаних якостей;

3. співпадіння освітнього завдання – сприяти всебічному розвитку дітей;

4. виконання спільної функції турботи і захисту молодого покоління [6, с. 130].

Пілар Лакаса також аналізує *відмінності* у сімейному й шкільному вихованні. За її твердженням, вони такі:

1. Коли дитина йде до школи, оточення, в якому вона перебуває, змінюється від обмеженої групи осіб до більш численної. Діяльність дитини в школі відбувається з іншими чи за присутності інших, що має глибокий вплив на життя школяра.

2. Домашнє виховання відзначається неформальністю і свободою, в той час як у школі робота дитини керується розкладом, який організовує її діяльність у часі й просторі.

В той час як у родині усна мова є основним засобом вираження, у школі на перший план виходять інші лінгвістичні засоби, такі як читання й письмо.

Форми навчання також сильно відрізняються у домашньому й шкільному середовищі: вдома діти навчаються природним шляхом, у реальних ситуаціях, в яких їх діяльність має безпосередні результати і користь. На відміну від цього, у школі навчання формальне, обов'язкове, свідоме і не передбачає негайного використання [6, с. 131].

Окрім розбіжностей між сім'єю та школою, на процес навчання й соціалізації дитини можуть позитивно чи негативно вплинути такі *фактори*:

1. *Віковий етап розвитку дитини.* На ранньому етапі розвитку дитина більш вразлива до розбіжностей у виховних впливах сім'ї та школи, і наслідки можуть бути більш негативними.

2. *Характеристики сімей.* Результати різних досліджень, в тому числі проведених іспанськими вченими Андресом Олівою й Хуаном Паласіосом, свідчать, що академічна успішність, поведінка і адаптація дітей у школі визначаються певними характеристиками їх сімей. Так, з'ясувалось, що *батьки найбільш успішних у школі дітей* мають такі *спільні риси*:

1. Розмовляють з дітьми вишуканою мовою із складними граматичними конструкціями, багатим лексичним складом і абстрактними

поняттями, це стимулює розвиток когнітивних здібностей дітей і готує їх до вимог школи.

2. Організують у часі й просторі різні види діяльності, які задовольняють потреби дітей і школи.

3. Використовують дидактичні матеріали (книжки, ігри і т. п.) у відповідній діяльності – читанні, письмі, привчаючи до них дітей.

4. Присвячують багато часу контролю й допомозі дітям щодо виконання шкільних завдань [8, с. 85].

Таким чином, виходячи із зазначеного, результати навчання дітей у школі турбують батьків, викликають їх зацікавленість, складають одну з найважливіших і найчастіших тем розмов у сім'ї. Шкільна неуспішність дитини сприймається деякими батьками як особиста невдача, і вони вбачають її причини у вчителів чи у школі й відмовляються йти на контакт. Інші батьки мають завищені очікування щодо академічної успішності їх дитини, вони занадто турбуються про її успіхи у навчанні, дитина ж у такій ситуації більше піклується про реакцію батьків, ніж про справжні результати навчання. У цих випадках, одержуючи погану оцінку, дитина відчуває страх, відразу до школи й занижує свою самооцінку з тієї причини, що не виправдала очікування батьків. У такі моменти дитина найбільше потребує підтримки батьків, віри у її можливості й сприятливого емоційного клімату в сім'ї. Навчальна діяльність є основною у шкільному віці дитини, і її результати значною мірою визначають відносини батьки-діти.

Школа знайомить дітей із знаннями, як культурно організованими за допомогою складних понять, так і абстрактними, які виходять за рамки їх особистого досвіду й повсякденного життя. Без сумніву, діти навчаються як у цьому спланованому й формальному навчальному середовищі, так і у неформальному, а саме, в сім'ї. Співробітництво батьків зі школою сприяє неперервності цих виховних впливів. Отже, зв'язок сім'я-школа виникає з потреби доповнювати одне одного. Батьки й вчителі знають свої сильні й слабкі сторони і визнають переваги, які виникають, коли вони поєднують свої зусилля. Сьогодні участь батьків у діяльності школи сприймається як критерій якості й гарантія ефективності навчання і виховання.

У школах Іспанії діють програми, спрямовані на досягнення більшого залучення батьків та освітян до процесу виховання дітей. Вони



здійснюються у шкільному середовищі і зазвичай включені до виховного плану. Метою їх діяльності є всебічний розвиток особистості дитини, який відбувається у двох колах – сім'ї та школі. При цьому дуже важливо налагодити співпрацю між батьками і вчителями.

Іспанська вчена-педагог Марія Кармен Агілар Рамос наводить дані педагогічного довідника Міністерства освіти (Квебек, 1982 р.), який вирізняє чотири типи або ступеня взаємодії батьків зі школою:

1) *Взаємне пізнання* – сюди належать неформальні контакти, які вчителі ініціюють, коли дитина йде до школи: відвідування, телефонні дзвінки, індивідуальні чи групові зустрічі й т. ін., метою яких є встановити контакт із батьками, сприяти міжособистісному спілкуванню.

2) *Взаємне інформування* – має на меті обмін інформацією про життя дитини вдома і в школі, взаємообмін думками щодо потреб дитини і виховних ресурсів батьків.

3) *Залучення* – характерними є зустрічі з учителями, які інформують батьків про роботу класу з метою залучити батьків до виховного процесу.

4) *Відповідальність* – батьки беруть безпосередню участь у діяльності дітей: іграх, розповідях, малюванні, екскурсіях, заняттях фізкультурою, у складанні календаря чи плану роботи та її оцінці. При цьому вихователь повинен проявляти організаторські здібності, гнучкість, творчий підхід до вирішення проблем і планувати спільну діяльність із групами батьків, маючи на увазі потреби дітей. Коли батьки мають реальні можливості брати участь у діяльності шкільних центрів і піднялись на вищий ступінь взаємодії зі школою, можна говорити про виконання виховної програми [11, с. 402].

Батько й мати є першими вихователями дитини, вони краще за всіх (особливо в ранньому віці) знають її смаки, інтереси, стан душі. Тому батьки являють собою цінне джерело інформації про дитину, і визнання цього факту сприяє встановленню зв'язків між батьками й школою, підвищує самооцінку батьків і надає їм почуття впевненості у спілкуванні з вчителями. *Обмін інформацією між батьками й вчителями* допомагає зрозуміти дитячу поведінку у школі й застосувати найбільш адекватну стратегію виховання дитини. Характер обміну інформацією містить не тільки інформацію, яку одержує вчитель від батьків, але й інформацію, яка передається вчителем батькам. Ця інформація про дітей – саме те, що

найбільше цікавить батьків. Тим не менш, іноді вчителі скаржаться на нестачу інтересу батьків щодо шкільного життя дитини. Так, на батьківських зборах батьки часто виявляють нетерпіння, коли вчитель пояснює їм методику роботи або розповідає про діяльність класу в цілому й хочуть знати зокрема лише про успіхи своєї дитини. Це є зрозумілим, тому що батьки й вчителі виконують різні ролі та функції у вихованні дітей, що й зумовлює різні інтереси. Узгодження цих двох точок зору дозволяє батькам і вчителям поєднати загальну інформацію про клас в цілому із конкретною інформацією про кожну окрему дитину.

Відносини сім'я-школа не вичерпуються вищезгаданими особливостями. Існує ще один *рівень взаємовідносин* між цими двома інститутами. Йдеться про *залучення батьків у шкільну діяльність дітей*, яке може носити як нерегулярний, так і систематичний характер. Так, наприклад, батьки можуть брати участь у прогулянках чи екскурсіях дітей поза межами школи, шкільних святах, надавати допомогу вчителям у підготовці матеріалів для роботи з дітьми. Також батьки можуть регулярно й організовано співпрацювати з вчителями у виховній діяльності. Іспанська вчена Лурдес Ібарра вважає, що *для ефективної взаємодії між вчителями й батьками* останні повинні проявляти такі якості:

1. Відмічати позитивне у роботі вчителів. Вчителі потребують соціального визнання роботи, яку виконують. Батьки повинні користуватись кожною нагодою, щоб розділити з вчителем задоволення від успіхів дитини в школі, тим самим створюючи позитивний емоційний клімат і скорочуючи дистанцію між собою й вчителями.

2. Висловлювати свою оцінку роботи вчителя, посилаючи йому записки. Динаміка сучасного життя не завжди сприяє прямому контакту. Використання інших засобів, таких як письмове спілкування, допомагає батькам висловити свої судження чи обізнаність про те, що відбувається в класі, й загалом має сприятливий виховний вплив.

3. Висловлювати своє бажання надавати підтримку роботі вчителя. Батьки можуть проявляти схильність співпрацювати з вчителями, брати участь у шкільному житті й просити порад вчителя щодо виховання дитини у сім'ї.

4. Брати участь у зустрічах, які організовуються школою чи самими батьками, щоб обговорити справи, пов'язані з успішністю дітей, кліматом

відносин у класі або все те, що може зміцнити зв'язки між батьками й вчителями [5, с. 100].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, проаналізувавши праці сучасних іспанських педагогів, ми бачимо, що, не дивлячись на відмінності між сімейним та шкільним вихованням, сім'я та школа мають вирішальний вплив на формування особистості дитини. Виховні можливості сім'ї та школи значно зростають за умов співпраці батьків з вчителями. Спілкування між батьками, вчителями та учнями складає основу ефективного зв'язку, який потрібен для формування емоційно та інтелектуально стабільних учнів і сприяє процесові навчання як у сім'ї, так і у школі. Отже, відносини батьків зі школою повинні ґрунтуватися *на засадах співпраці і взаємодії*.

Розглянуті у статті проблеми взаємодії між вчителями й батьками в Іспанії не вичерпують усіх питань цієї теми. Перспективним є подальше дослідження і порівняння форм взаємодії сім'ї та школи в сучасній Іспанії та Україні.

### Література

1. Алесеєнко Т.Ф. Про нові підходи до сімейного виховання / Алесеєнко Т.Ф. // Шлях освіти. – 1997. – № 2. – С. 34-37.
2. Колишкіна А.П. Теоретичні основи взаємодії школи та сім'ї у вихованні молодших школярів / Колишкіна А.П. // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання. – К., 2005. – Вип. 8, кн. 1. – С. 270-273.
3. Лавриченко Н.М. Проблеми взаємодії європейської школи і сім'ї у соціалізації учнівської молоді / Лавриченко Н.М. // Гуманістично-спрямований виховний процес і становлення особистості: Зб. наук. праць / Ін-т пробл. виховання. – К., 2001. – Кн. 1. – С. 178-185.
4. Янішевська З.В. Сучасна іспанська сім'я. Її характерні риси, функції та завдання у XXI столітті / Янішевська З.В. // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. – КНЛУ, НМАУ, 2006. – № 31. – С. 239-245.
5. Ibarra L. Educar en la escuela, educar en la familia. ¿Realidad o utopía? / Ibarra L.– Ecuador: Universidad de Guayaquil, 2002. – 148 p.
6. Lacasa P. Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa / Lacasa P.– Madrid: Visor, 1997. – 326 p.
7. Núñez Cubero L. La escuela tiene la palabra / Núñez Cubero L. – Madrid: PPC, 2000. – 114 p.

- 
8. Oliva A., Palacios J. La familia y escuela: padres y profesores en Familia y Desarrollo humano / Oliva A., Palacios J. – Madrid: Ed Alianza, 2000. – 167 p.
  9. Sánchez A. Relación Familia-Escuela / Sánchez A. // Pedagogía Familiar. – Madrid: Narcea, 1999. – P. 69-84.
  10. Sánchez Caro J.M. Presentación / Sánchez Caro J.M. // Familia en un mundo cambiante. Coord. Borobio D. – Salamanca: Universidad Pontificia, 1994. – P. 17-19.
  11. Sánchez García E. Familia y educación / Sánchez García E. // Familia en un mundo cambiante. Coord. Borobio D. – Salamanca: Universidad Pontificia, 1994. – P. 387-414.
  12. Perdomo A.D., Martel H.D. El programa escuela familia: una experiencia de apoyo institucional a la relación escuela-familia. – 2002 // [www.romsur.com/edfamiliar](http://www.romsur.com/edfamiliar)

## ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

*Д. Воронін*

*- Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук, доцент, завідуючий кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін*

УДК 37.034:613

**ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДІ НА ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

*В статті обґрунтовано фактори, що ефективно впливають на формування ціннісних орієнтацій молоді на здоровий спосіб життя на заняттях з фізичного виховання.*

**Ключові слова:** *здоровий спосіб життя, фізичне виховання, ціннісні орієнтації.*

*Д. Воронин*

*Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики физического воспитания и спортивных дисциплин*

**ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ НА ЗАНЯТИЯ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ**

*В статье обоснованы факторы, эффективно влияющие на формирование ценностных ориентаций молодежи на здоровый образ жизни на занятиях по физическому воспитанию.*

**Ключевые слова:** *здоровый образ жизни, физическое воспитание, ценностные ориентации.*

*D. Voronin*

*Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky,  
candidate of pedagogical sciences, professor, head of the department of theory  
and methodology of physical education and sports sciences*

## **FACTORS FORMING THE VALUES YOUTH IN HEALTHY LIFE THE CLASSES IN PHYSICAL EDUCATION**

*In the article the factors that effectively influence the formation of values in young healthy life in the classroom with physical education.*

**Keywords:** *healthy lifestyle, physical education, values*

**Постановка проблеми.** Пріоритетним завданням системи освіти є формування в особистості відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточення як найвищих суспільних та індивідуальних цінностей. На сьогодні, в умовах розбудови українського суспільства, проблема стану фізичного психічного здоров'я підростаючого покоління приймає особливу гостроту, оскільки сучасна ситуація вирізняється високими показниками дитячої захворюваності, зниженням якості медичного обслуговування, погіршенням екологічної ситуації, морально-духовною кризою тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** результативності традиційних підходів до збереження здоров'я показує їх декларативний характер, який не торкається засобів організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності. Майже в кожному підручнику з психології та педагогіки йдеться про гармонійний розвиток особистості, але дослідження з року в рік демонструють погіршення показників здоров'я підростаючого покоління. Спостерігається відсутність в країні усталеної системи моральних принципів та цінностей, коли свідомість громадян все більше формується за допомогою засобів масової інформації, а традиційне сімейне та шкільне виховання стрімко відходить на задній план.

У другій половині XIX - першій половині XX ст. актуалізуються педагогічні погляди вчених щодо необхідності розробки теоретичних і практичних основ виховання в підростаючого покоління здорового способу життя. Зокрема, в цей час були визначені теоретичні основи означеного процесу: відношення душі і тіла (К. Ушинський, П. Юркевич, Г. Ващенко); природовідповідність і гармонійність у тіловихованні (О.Духнович, В.Сухомлинський, К.Ушинський, Г. Ващенко); зв'язок оздоровчої роботи з різними напрямками виховання - фізичним і трудовим

(М. Демков), естетичним (Г. Ващенко), релігійним (П. Юркевич), гігієнічним, родинним (К. Ушинський, Г. Ващенко, В.Сухомлинський), патріотичним (І. Боберський, О. Тисовський, Г. Ващенко, А. Макаренко).

Із зарубіжних вчених проблему здорового способу життя досліджували Л. Хей, Р. Фішер, Х. Данеш, Г. Маклауен, Д. Хамбург, К. Гланз, М. Левіс, Б.Рімер та інші.

Серед сучасних науковців, які займаються питаннями формування ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя, слід відзначити дослідження Т.Титаренка, О.Яременка, Н. Нікіфорова, І.Беха, Т.Глазько, С.Лапаєнко, Г.Ващенка, С.Омельченка, Р. Купчинова, Н. Паніної та інших.

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є обґрунтування факторів, що ефективно впливають на формування ціннісних орієнтацій молоді на здоровий спосіб життя.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** За сучасними уявленнями здоров'я розглядають не як суто медичну, а як комплексну проблему, складний феномен глобального значення. Тобто здоров'я визначається як філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична категорія, як об'єкт споживання, вкладу капіталу, індивідуальна і суспільна цінність, явище системного характеру, динамічне, постійно взаємодіюче з оточуючим середовищем. Стан власне системи охорони здоров'я обумовлює в середньому лише близько 10% всього комплексу впливів, решта 90% припадає на екологів (близько 20%), спадковість (близько 20%), і найбільше - на умови і спосіб життя (близько 50%).

Звідси походить загальноприйняте у міжнародному співтоваристві визначення здоров'я викладене в Преамбулі Статуту ВООЗ (1948 р.): «Здоров'я - це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад» [1, с.24].

В науковій літературі трактується понад 200 визначень поняття «здоров'я». Дискусій щодо визначення поняття здоров'я ще триває, але важливим є визнання того, що здоров'я людини не зводиться до фізичного стану, а передбачає психоемоційну врівноваженість, духовне та соціальне здоров'я.

Світова наука розробила цілісний погляд на здоров'я як феномен, що інтегрує принаймні і чотири його сфери або складові - фізичну, психічну (розумову), соціальну (суспільну) і духовну. Всі ці складові невід'ємні одна

від одної, вони тісно взаємопов'язані і саме разом, у сукупності визначають стан здоров'я людини.

До сфери фізичного здоров'я включають такі чинники, як індивідуальні особливості анатомічної будови тіла, перебігу фізіологічних функцій організму в різних умовах спокою, руху, докільля, генетичної спадщини, рівня фізичного розвитку органів і систем організму.

До сфери психічного здоров'я відносять індивідуальні особливості психічних процесів і властивостей людини, наприклад збудженість, емоційність, чутливість. Психічне життя індивіда складається з потреб, інтересів, мотивів, стимулів, установок, цілей, почуттів тощо. Психічне здоров'я пов'язано з особливостями мислення, характеру, здібностей. Всі ці складові і чинники обумовлюють особливості індивідуальних реакцій на однакові життєві ситуації, вірогідність стресів, афектів [4, с.25].

Духовне здоров'я залежить від духовного світу особистості, зокрема складових духовної культури людства - освіти, науки, мистецтва, релігії, моралі, етики. Свідомість людини, її ментальність, життєва самоідентифікація, ставлення до сенсу життя, оцінка реалізації власних здібностей і можливостей у контексті власних ідеалів і світогляду - все це обумовлює стан духовного здоров'я індивіда,

Соціальне здоров'я пов'язано з економічними чинниками, стосунками індивіда із структурними одиницями соціуму - сім'єю, організаціями, з якими створюються соціальні зв'язки, праця, відпочинок, побут, соціальний захист, охорона здоров'я, безпека існування тощо. Впливають міжетнічні стосунки, вагомість різниці у прибутках різних соціальних прошарків суспільства, рівень матеріального виробництва, техніки і технологій, їх суперечливий вплив на здоров'я взагалі. Ці чинники і складові створюють відчуття соціальної захищеності (або незахищеності), що суттєво позначається на здоров'ї людини. У загальному вигляді соціальне здоров'я детерміноване характером і рівнем розвитку головних сфер суспільного життя в певному середовищі - економічній, політичній, соціальній, духовній [6, с.23].

Зрозуміло, що у реальному житті всі чотири складових - соціальна, духовна, фізична, психічна діють одночасно і їх інтегрований вплив визначає стан здоров'я людини як цілісного складного феномена.



Науковці до основних передумов здоров'я зараховують наступні чинники: мир, дах над головою, соціальна справедливість, освіта, харчування, прибуток, стабільна екосистема, сталі ресурси [3, с.2]. Забезпечення цих чинників сприяє покращенню рівня здоров'я людей і визначає їх спосіб життя.

У філософському розумінні спосіб життя - це синтетична характеристика сукупності типових видів життєдіяльності людей (індивідів та соціальних утворень) у поєднанні з умовами життя суспільства [2, с.5]. Спосіб життя охоплює всі сфери суспільства: працю і побут, суспільне життя і культуру, поведінку (стиль життя) людей та їх духовні цінності. Тобто, поведінка, або стиль життя, є одним з найважливіших елементів способу життя в цілому, який не може не впливати на здоров'я окремої особи або на здоров'я тих чи інших соціальних груп населення.

Поведінка є однією з основних детермінант здоров'я, ступінь впливу якої значно перевищує вплив багатьох інших детермінант. За останніми даними Держкомстату України тривалість життя на 50-70% залежить саме від поведінки. Поведінкові чинники можуть бути як сприятливими, так і шкідливими для здоров'я, що залежить від вибору способу життя конкретною особою.

З позицій викладеного розуміння феномена здоров'я людини походить визначення поняття здорового способу життя (ЗСЖ): це все в людській діяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров'я, все, що сприяє виконанню людиною своїх людських функцій через діяльність з оздоровлення умов життя - праці, відпочинку, побуту [1, с.37].

Для усвідомлення ЗСЖ важливі поінформованість і можливість доступу до спеціальних профілактичних процедур, що мають уповільнювати природний процес старіння, наявність належних екологічних умов, інших складових ЗСЖ, що стосуються переважно не тільки фізичного і психічного, а також соціального і духовного здоров'я.

Для здійснення впливу на формування життєвих установок та поведінки молоді, зміни негативних тенденцій у стані здоров'я молодого покоління потрібен глибокий аналіз факторів, які сприяють або протидіють формуванню цінностей у сфері здоров'я, орієнтацій на турботу про власне здоров'я, набуття навичок та культуру його самозбереження.

На наш погляд, ефективність формування ціннісних орієнтацій молоді на здоровий спосіб життя можлива за наступних факторів: систематичної соціально-педагогічної роботи з сім'єю; впровадження тренінгових програм в навчально-виховних закладах; збільшення обсягів і якості соціальної реклами.

Роль сім'ї у формуванні здорового способу життя неможливо переоцінити. Формування здорового способу життя є одним із важливих напрямів сімейного виховання. Багато в чому формування здорового способу життя залежить від традиційної складової цього впливу: стилю життя сім'ї, способу організації життя, характеру взаємостосунків між подружжям, участі обох батьків у вихованні, правильної організації вільного часу сім'ї, ставлення самих батьків до вживання алкоголю, паління, застосування наркотичних речовин. Отже, спосіб життя сім'ї в основному обумовлює і спосіб життя дітей.

На спосіб життя сім'ї, а отже і дитини, впливає й структура самої сім'ї. Національне опитування «Спосіб життя молоді», яке було проведено УІСД, виявило, що тільки дві третини молоді проживають у повних сім'ях [5, с.54]. Загальновідомо, а також виявлено в результатах цього опитування той факт, що батьки для різних груп підлітків та молоді є одним з основних джерел інформації з багатьох питань. Крім того, саме до батьків, в першу чергу, звертаються молоді люди зі своїми проблемами та труднощами. У важкій ситуації діти очікують від батьків порад та допомоги з різноманітних проблем, тому досить часто батькам доводиться виконувати функції не лише дорослих друзів та вчителів, а й психолога, лікаря, довідкового бюро та «швидкої допомоги».

Очевидно, що сім'я має двосторонній вплив на спосіб життя молодої людини: з одного боку, сім'я виступає як захисний чинник, що перешкоджає появі та розвитку шкідливих звичок, з другого - як особливий чинник, що стимулює розвиток шкідливих звичок у дітей.

Захисні чинники сім'ї найбільшою мірою проявляються у тому випадку, коли: між членами сім'ї існують добрі, відверті стосунки; виховання дітей передбачає прояв душевного тепла, виключає постійні ультимативні претензії; батьки вірять у життєві успіхи дітей, проявляють високі батьківські очікування; діти, з одного боку, включені до прийняття сімейних рішень, з другого - мають свої власні завдання стосовно інших

членів сім'ї; стосунки між батьками базуються на емоційній взаємній підтримці; ставлення батьків до дітей базується на реальній зацікавленості, увазі до їхніх проблем та обмежуються не тільки розмовами, а безпосередньою участю у різних аспектах життя дітей [5, с.57].

Негативний вплив сім'ї на спосіб життя дітей, насамперед, пов'язаний з внутрішньою кризою сім'ї: сімейною дезорганізацією, яка призводить до того, що сім'я перестає вирішувати навіть елементарні проблеми утримання дитини; сімейними конфліктами, які є причиною різних стресів у дітей; проявом насилля (фізичного, психічного, сексуального); відсутністю почуття любові та взаєморозуміння між членами сім'ї; наявністю шкідливих звичок (алкоголізм, наркоманія тощо) серед членів сім'ї; невимогливістю та непослідовністю санкцій стосовно проявів шкідливих для здоров'я звичок у дітей, слабка дисципліна в сім'ї; нереалізованим очікуванням стосовно розвитку та успіхів дитини [5, с.58].

Очевидно, що сім'я відіграє величезну роль у житті окремої особистості і суспільства в цілому. Вона, являючи собою важливий елемент соціальної ситуації розвитку кожної людини, забезпечує як особистісний розвиток окремої людини, так і відіграє визначну роль у формуванні патогенних ситуацій та психічних порушень. Психологічно здорова особистість може бути вихована тільки у відповідному оточенні.

Важливу роль в процесі навчання, виховання і формування ціннісних орієнтацій молоді на здоровий спосіб життя відіграють навчально-виховні заклади. Сьогодні навчально-пізнавальна діяльність дітей і молоді набуває рис все більш інтенсивного процесу, що складається з сприйняття і обробки значної кількості інформації в обмежений час. Це негативно впливає на функціональний стан організму, формування особистості, успішність і суспільну поведінку.

Згідно із сучасними дослідженнями, серед загальної кількості молодих людей до моменту набуття середньої освіти здоровими залишаються лише 6%. Близько 45-50% випускників мають морфо-функціональні відхилення, а 40-60% хронічні захворювання. Третя частина випускників мають обмеження у виборі професії. Від 20% до 80% старшокласників набувають за роки навчання в школі вади двох-п'яти систем організму [7, с.212]. Чисельність правопорушників, хворих наркоманією, СНІДом зростає в геометричній прогресії.

Лише зараз Уряд починає розуміти, що подолати негативні тенденції в здоров'ї та соціальній поведінці дітей, підлітків та молоді неможливо лише за допомогою правоохоронних заходів та заходів по охороні здоров'я. Ситуацію, що склалася можна вирішити лише за допомогою педагогіки - шляхом формування в підростаючого покоління стійких ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя. Це, безумовно, дуже складне педагогічне завдання, яке може вирішуватися завдяки ретельному вивченню теоретичної спадщини і підготовці компетентних спеціалістів.

Загальновідомо, що в наш час засоби масової інформації справляють вагомий вплив на суспільну свідомість. Через здатність швидко і майже тотально охоплювати найбільш широкі аудиторії ЗМІ можуть трансформувати традиційну систему духовного виробництва, і сьогодні у розвинених суспільно-політичних системах панує теза, що ті, хто володіє ЗМІ, володіють громадською думкою.

Саме за допомогою мас-медіа серед різних категорій населення (читачів, слухачів, глядачів) пропагуються певні ціннісні установки, світоглядні стереотипи та моделі поведінки, внаслідок чого спільні смаки і форми «культурного споживання» поширюються як серед привілейованих, так і малозабезпечених категорій населення. З огляду на це, у змаганні за культуру, мас-медіа перебувають практично поза конкуренцією.

Аналіз результатів національного опитування дітей дозволив виявити тенденцію зростання середньої кількості ризиків серед молоді: вживання алкоголю і наркотиків, відсутність фізичної активності, паління, хронічні захворювання, небезпечний секс, надлишкова вага, психологічний дискомфорт [8, с.328].

Кожна людина, внаслідок різних життєвих обставин, підпадає під вплив саме того інформаційного середовища, яке вона бачить навколо себе, і її суспільна мораль, позиція, переконання, життєві установки, поведінка не завжди формуються в корисному для себе та оточуючих напрямі. Реклама сьогодення є невід'ємною складовою суспільного життя, виявом інтересів суспільства, і саме звичними для її поширення засобами можна, і необхідно привертати увагу до повсякденних проблем суспільства, змусити замислитися про необхідність пошуку нового, більш розумного, етичного, не шкідливого здоров'ю способу життя.

Сформований під впливом реклами світогляд людини, спонукає її до практичної дії, до певного способу життя, думок.

Проте експерти, що досліджували вплив соціальної реклами на молодь прийшли до висновку, що сучасна соціальна реклама в Україні не здійснює необхідного впливу на молодь. Це пояснюється рядом факторів: якісної соціальної реклами в Україні дуже мало; соціальна реклама не адресна, вона повинна мати наслідки; соціальна реклама сьогодні грає певну роль, але необхідний вплив на молодь не здійснює (на сьогоднішній день вона суто інформативна); соціальної реклами ще не так багато, щоб помітити, вона - епізодична; для дітей і підлітків інформація повинна бути більш індивідуальною [5, с.43].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, загальне зміцнення духовно-моральної сфери суспільства може оздоровити націю в цілому та позитивно вплинути на формування світогляду кожної людини шляхом:

1. Формування моральної свідомості та моральної відповідальності.
2. Пропаганди кращих здобутків духовної спадщини, популяризації притаманних українському народові загальнолюдських цінностей.
3. Утвердження непримиренного ставлення до процесів, які затримують становлення моральної культури людей.
4. Впровадження у суспільну свідомість пріоритетів здорового способу життя.
5. Запобігання негативному впливові на систему цінностей інформації, що містить елементи жорстокості та насильства.
6. Запровадження комплексних, системних заходів щодо пропаганди загальнолюдських духовних та моральних цінностей.
7. Посилення контролю за додержанням вимог Закону України «Про рекламу».
8. Використання можливостей соціальної реклами у пропаганді загальнолюдських духовних та моральних цінностей.
9. Вдосконалення існуючої нормативно-правової бази, яка контролює, регулює діяльність у сфері виробництва та розповсюдження соціальної реклами.

---

*Література*

1. Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя дітей та молоді // Завуч. - 2004.-№28.- С. 23-28.
2. Минцер О.П. Новая философия здоровья // Мат. симп. «Здоровье в гармонии» - К., 1993,-С. 15-16.
3. Петрик О.І. Медико-біологічні та психолого-педагогічні основи здорового способу життя; Курс лекцій // Навч. посібник. -Львів, 1993.
4. Психология здоровья // Под ред Г.С.Никифорова. - СПб., 2003.
5. Роль засобів масової інформації та інших джерел у формуванні здорового способу життя молоді /О.Яременко, О.Балакірева, Н.Бутенко, О.Вакуленко та ін. - К., 2000.
6. Ферихем А., Хейвен П. Личность и социальное поведение.- СПб., 2001.
7. Формування здорового способу життя молоді: стан, проблеми та перспективи: Щорічна доповідь Президентові України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в країні. - К., 2003.
8. Формування здорового способу життя: Навч. посібник / О.Яременко, О.Вакуленко, Л.Жаліло, Н.Комароза та ін. - К., 2000.

*Л. Орехова*

*- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальних дисциплін та мовної підготовки іноземних громадян ПНПУ імені К.Д.Ушинського  
(м. Одеса)*

**УДК: 378.93**

**ЛІНГВІСТИЧНА СПАДЩИНА ІВАНА ОГІЄНКА**

*У статті доведено, що багата і різноманітна творча спадщина вченого неодноразово ставала об'єктом уваги науковців України та зарубіжних країн. У сучасній Україні вже склалася певна школа вчених-огієнкознавців, що досліджують різноманітні аспекти діяльності науковця. Є напрацювання українських учених у вивченні його філологічного, літературознавчого, державотворчого, історичного доробку.*

**Ключові слова:** *лінгвістичні студії, рідна мова, слов'янська азбука, історична граматики, слов'яністика, поетика, мовленнєва діяльність, український правопис.*

**Л. Орехова**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры общих дисциплин и языковой подготовки иностранных граждан ЮУНПУ имени К.Д.Ушинского (г. Одесса)*

### **ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ИВАНА ОГИЕНКА**

*Содержание статьи доказывает, что богатое и разнообразное творческое наследие ученого неоднократно становилось объектом внимания ученых Украины и зарубежных стран. В современной Украине сложилась определенная школа ученых-огиевковедов, которые исследуют разные аспекты деятельности ученого. Есть наработки украинских ученых в изучении филологического, литературоведческого, государствоведческого, исторического наследия.*

**Ключевые слова:** *лингвистические студии, родной язык, словянская азбука, историческая грамматика, словянистика, поэтика, украинское правописание.*

**L. Orekhova**

*- Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of common disciplines and language preparation of foreign citizens of the Ushinsky SUNPU (Odessa)*

### **THE LINGUISTIC HERITAGE OF IVAN OGYENKO**

*The content of the article proves that rich and diverse creative heritage of the scientist more than once has become an object of attention of the Ukrainian scientist and the scientists of the other countries. The definite school of the scientists who learn different aspects of Ogyenko's activity have been formed in modern Ukraine. There is groundwork of the Ukrainian scientists in learning of the philological, political and historical heritage.*

**Key words:** *linguistic studios, native language, Slovenian alphabet, historical grammar, slovenistic, poetics, Ukrainian spelling.*

**Постановка проблеми.** Повернення Івана Огієнка на Батьківщину було складним і тернистим. Ім'я його, добре відоме за кордоном, в Україні донедавна замовчувалося, або ж подавалося крізь призму тієї ідеології, яка панувала у країні за часів комуністичного тоталітаризму. Широкий український загаль одержав можливість прилучитися до творчого спадку цієї особистості, цього багатющого джерела духовності лише на початку дев'яностих років минулого століття, коли в державі відбулися перші

конференції, присвячені вшануванню пам'яті вченого та ознайомленню з його творчим доробком.

**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.** Багата та різноманітна творча спадщина Івана Івановича Огієнка неодноразово ставала об'єктом уваги науковців України та зарубіжних країн. Одним із важливих аспектів досліджень у цьому напрямку є укладання повної бібліографії праць ученого. Зауважимо, що перші спроби створення такої бібліографії були здійснені ще в 1925 році В. Заїкіним, який підготував список наукових робіт Івана Огієнка з нагоди 20-літнього ювілею його наукової праці [4]. У 1937 році Іваном Коровицьким була представлена оновлена бібліографія наукових досліджень і розвідок професора Огієнка [6; С.13-33], однак і вона, на погляд сучасності, є далекою від повної, оскільки, по-перше, за довгий період з 1937 по 1972 роки Іваном Івановичем було написано величезну кількість наукових праць, що закономірно не могли ввійти до бібліографії І.Коровицького, а по-друге, деякі з робіт ученого, що були створені до 1937 року, не ввійшли до переліку, оскільки були загублені на той час через нестабільну ситуацію в Україні, важкі умови проживання і часті переїзди родини Огієнків в еміграції.

Дослідження в означеному аспекті тривають і в сучасній українській науці. Організатори Львівської конференції 1992 р. в основу бібліографії поклали проблемно-хронологічний принцип. До списку ввійшли праці вченого з мовознавства. Особливу увагу привертає той факт, що в означеному бібліографічному дослідженні вперше зроблено спробу систематизувати літературу, присвячену самому Івану Огієнку. З-поміж нещодавніх бібліографій наукових праць професора Огієнка відзначимо ту, яка представлена Зиновієм Тіменником у монографії “Іван Огієнко (Митрополит Іларіон) 1882-1972: життєписно-бібліографічний нарис” [19] у 1997 році. Вона, за оцінкою автора, відбиває лише невеличку частину з усього, що вийшло з-під пера митрополита Іларіона, однак покликана допомагати сучасним дослідникам-огієнкознавцям в Україні. Роком пізніше (1998) у Хмельницькому В.П.Мацьком видано “Повну бібліографію праць Івана Огієнка” [9], що побудована за хронологічним принципом. Учені-огієнкознавці, зокрема І.Тюрменко [22], наголошують на тому, що хоча



автором була проведена величезна робота, він не зумів досягнути поставленої мети, що визначалася назвою дослідження, - скласти повну бібліографію праць ученого. Порівняння укладеної В.Мацьком бібліографії з попередніми списками дозволяє знайти праці І.Огієнка, що не були враховані укладачем. Відтак, укладання справді достовірної бібліографії праць І.Огієнка потребує зусиль багатьох науковців у напрямку ґрунтовного опрацювання архівних фондів України та інших держав.

У близько півторатисячному обширі праць ученого чільне місце посідають його лінгвістичні та лінгводидактичні розвідки. До їх аналізу вдавалися вчені України, Росії, Європи та Америки. Відзначимо, що як учений і громадянин-патріот Іван Іванович Огієнко був високо поцінований дослідниками його наукового доробку, колегами й товаришами ще в далекі 20-і роки минулого століття. Уже тоді біографи називали його людиною праці й обов'язку [3], невтомним працівником українського Ренесансу [5], церковним та громадським діячем [4], ученим і дослідником, громадянином і меценатом культури [7], популяризатором мовознавства [4]. Про історичну цінність наукової праці Івана Огієнка, велике її значення для розвитку українського народу свідчить той факт, що громадськість України і діаспори відзначали 20-ту і 30-ту річницю його науково-педагогічної діяльності, а також 75-річчя та 80-річчя від дня народження. З матеріалів, що були видані з нагоди цих ювілеїв, сучасний дослідник-огієнкознавець, науковці інших галузей можуть почерпнути багато цінного матеріалу про життя, наукову діяльність, значення досліджень Івана Огієнка в різні історичні періоди [4;11; 23].

У Радянській Україні про Івана Огієнка або мовчали, або ж називали псевдонауковцем, тому аж до початку 90-х років широкому загалу ім'я цього видатного вченого не було відоме. Однак, за спостереженнями З.Тіменника, чужомовний світ уже з 1919 року знав про Огієнка-науковця. Зокрема, англійський учений Марк Сейфф у працях щодо системи російського наголосу [24] посилається на двотомну працю українського вченого "Костянтин і Мефодій" [13; 14], дає високу оцінку іншим працям мовознавця про систему східнослов'янського наголосу.

У 20–30 р.р. минулого століття низка славістичних європейських журналів уміщує Огієнкові статті або відгуки про них. З-поміж них "Български прегледь", "Уюжно-словенски филолог", "Kwartalnik

Historiczny, Slavia”, “Zeitschrift für Slavische philologie”, “La Echo Orient”, “Orientalia Christiana”, “Bizantinoslavica” та деякі інші.

Усеєвропейське, а згодом і світове визнання здобули дослідження українського вченого в галузі мовознавства, палеографії і палеотипії, східнослов'янського наголосу, впливу церковнослов'янської мови на сучасні східнослов'янські мови, докладний огляд перших зразків слов'янського письма. Зарубіжні дослідники відзначають різноманітність праць Івана Огієнка, багатство тем, глибину їх розкриття, енциклопедичну широту знань та поглядів ученого, новизну його висновків, спостережень, припущень. Дуже високої оцінки заслужила величезна кількість окремих наукових досліджень Івана Огієнка. Зокрема В.Кіркконелл, ознайомившись з “Українським літературним наголосом”, підкреслював, що праця була написана надзвичайно скрупульозно, є “глибоко науковою, підносить престиж українських академічних видань” [16]. Про “Історію української літературної мови” канадець А.Нестеренко зазначав: “книга написана з великою ерудицією і глибоким умотивуванням основних наукових положень на основі ґрунтовно простудійованого історичного матеріалу. В цій книжці широко й систематично викладено все найновіше знання про українську мову” [12; С.232]. Широку й прихильну рецензію на означену монографію було представлено в засобах масової інформації Канади й інших країн. Зокрема рецензію К.Костева було подано в “Посланці правди” (орган українського Місійно-Біблійного товариства у США) за 1961 і “Канадському фермері” у Вінніпезі. Про цю працю професор П.Ковалів зробив спеціальну доповідь у Літературно-Мистецькому клубі в Нью-Йорку 11 жовтня 1952 року. Прихильна рецензія на “Історію української літературної мови” доктора Д. Бучинського, що називалася “Невтомний учитель”, була передана в програмі радіопересилання Іспанського національного радіо в Мадриді 3-го лютого 1953 р., а згодом була видрукувана в “Українському голосі” (число 5 за 1953р.) і в “Нашій культурі” (число 4-5 (181-182) за 1953р.). Свою оцінку цієї книги професор Ярослав Рудницький подав у недільному додатку до американського щоденника “Свобода” за 22 липня 1953р., де зазначав, що книга має велике й важливе значення для всіх, хто цікавиться рідною мовою та дбає про її вдосконалення.

Розмірковуючи над стилем написання наукових праць Іваном Огієнком, Ю.Мулик-Луцик зазначав, що його книги “популярні формою викладу, з уваги на їх мету, – щоб якомога більше людей їх зрозуміло” особливо це стосується українознавчих праць, бо їх мета - виховання національно-патріотичних почуттів. Водночас усі праці Івана Огієнка, наголошував Ю.Мулик-Луцик, “наукові по своїй суті, бо є продуктом дослідів професора, подають нові, ним відкриті істини” [10; С.96].

Вважаємо важливим відзначити той факт, що праці Івана Огієнка були введені до обов’язкового списку аспірантських студій щодо слов’янознавства в багатьох університетах Європи: “Зацікавлення “Пам’ятками церковнослов’янської мови X–XI століть” – велике, бо праця його Еміненції є крайньою необхідною для поважних студій над старослов’янською мовою” (Е.Кошмідер) [1; С.60].

Аналіз друкованих джерел свідчить, що у Радянській Росії домінуючим було ставлення до Івана Огієнка як до зарубіжного буржуазного вченого, що був націоналістом-шовіністом за своєю суттю. Однак слід відзначити, що серед російських дослідників були й такі, що шанували науковий авторитет професора Огієнка. Це насамперед М.Артамонов, О.Соболевський, О.Шахматов та деякі інші.

Повернення Івана Огієнка до українського народу розпочалося у 90-х роках ХХ століття, коли в періодиці з’явилася низка статей наукового та публіцистичного характеру про життя, діяльність, науковий доробок ученого. Певний інтерес у цьому аспекті становлять монографії та статті А.Білана, А.Богущ, С.Болтівця, І.Гирича, В.Задорожного, Н.Захлюпної, В.Ляхоцького, С.Наконечної, Н.Ничкало, О.Опанасюка, Д.Степовика, В.Чухліба та ін., в яких автори порушують питання про роль Івана Огієнка в дослідженні історії української мови, розмірковують над основними положеннями його концепції рідномовного навчання і виховання, аналізують переклад Святого Письма та богослужбних книг тощо.

Зі середини 90-х років в Україні з’являються дисертаційні дослідження, присвячені вивченню різних аспектів наукового доробку Івана Огієнка й пошуку практичних шляхів для реалізації його задумів у сучасній освітній системі. Так, у 1995 році А. Марушкевич захистила кандидатську дисертацію “Просвітницька діяльність і педагогічні погляди Івана Огієнка” [8]. У ній визначено основні етапи діяльності Івана

Огієнка, розкрито концептуальні засади його науково-педагогічних поглядів, досліджено основні аспекти діяльності вченого-педагога на ниві просвітництва, в перекладацькій, видавничій, редакторській діяльності тощо. Важливим доробком дослідниці вважаємо обґрунтування основних напрямків реалізації ідей науково-педагогічної спадщини Івана Огієнка в сучасній системі освіти.

Роком пізніше (1996) в дисертаційному дослідженні Г.Опанасюк “Виховання гуманної особистості школяра в педагогічній спадщині Івана Огієнка” [15] здійснено науковий аналіз поглядів Івана Огієнка на проблему виховання гуманної особистості школяра. У дослідженні подано систему принципів виховної теорії Івана Огієнка, розкрито методи виховання гуманної особистості в родині, набуття досвіду гуманної поведінки, стимулювання та навіювання. Вважаємо, що дисертацією Г.Опанасюк започатковано науковий аналіз морально-етичних якостей особистості і шляхів їх формування за І.І.Огієнком для досягнення високого рівня гуманності школяра. Проблема, порушена дослідницею, посідає чільне місце в науковій спадщині вченого й потребує подальшого теоретичного висвітлення й пошуку практичних шляхів втілення у процес виховання сучасної молоді людини.

У дисертаційному дослідженні Т.Роняк “Проблема виховання учнівської молоді у спадщині Івана Огієнка і творче використання її в сучасній школі України” (1997) [16] розглянуто окремі питання національного виховання, висвітлено духовно-культурні цінності народної педагогіки у працях Івана Огієнка.

Дещо інший аспект спадщини українського вченого досліджується у дисертації З.Тіменника “Історіософія православної автокефальності у творчій спадщині Івана Огієнка (Митрополита Іларіона)” (1997) [21]. Здобутком означеного дослідження є неупереджений аналіз творчої спадщини Івана Огієнка з питань православної автокефальності. Автор дійшов висновку, що Огієнкове розуміння автокефалізаційного процесу – це синтез догматично-канонічної системи, ідеологічних засад і звичаєво-обрядового укладу, що в результаті складних взаємодій, творять, по суті, одну макромодель, складові частини якої все ж мають свою автономну систему процесовияву: “Автокефальний процес є наслідком і водночас

виявом й засобом національного незалежнення й суверенного державного розвитку” [20; С.6].

У докторській дисертації М.С.Тимошика “Українознавчі проблеми в науковій, публіцистичній, редакторській і видавничій діяльності Івана Огієнка” [18] проведено комплексний аналіз наукової роботи та видавничої діяльності Івана Огієнка, передусім його маловідомих фундаментальних праць, що, на думку М.Тимошика, мають велике значення для подальшого розвитку наукового дослідження різних напрямків українознавства. Дисертант переконливо довів, що поетичній, драматичній і публіцистичній творчості вченого притаманні патріотичні мотиви, а його теза “для одного народу – одна літературна мова” – відіграла важливу роль у мовному об’єднанні нації.

Уперше узагальнено наукові погляди І.Огієнка на процеси українського державотворення в дисертаційному дослідженні І.І.Тюрменко “Проблеми української державності в діяльності та науковій спадщині Івана Огієнка” [22]. Дисертанткою комплексно проаналізовано досвід ученого-державотворця щодо становлення і функціонування органів державної влади у період боротьби за українську державність 1917-1920 р.р. та діяльність щодо об’єднання української еміграції і збереження її національної релігійної самобутності. Дістало подальшого розроблення питання про роль Митрополита Іларіона у національно-культурному відродженні Холмсько-Підляських земель у роки 2-ї Світової війни.

Об’єктом дисертаційного дослідження В.Мацька “Іван Огієнко – дослідник давньої української літератури” стали літературознавчі праці І.Огієнка, присвячені давній українській літературі. Особливу увагу дисертант приділив: 1) вивченню ученим проблеми історично-філологічного дослідження “Слова про Ігорів похід”; 2) визначенню І.Огієнком ролі та місця у вітчизняній культурі українського друкарства; 3) аналізу трактування вченим проблем, пов’язаних із наявністю та роллю в українському письменстві полемічної літератури. Результатом дослідження В.Мацька стало розкриття методології Івана Огієнка у вивченні пам’яток давньої української літератури, визначення внеску вченого-філолога у розвиток і збагачення вітчизняної медієвістики.

Значний інтерес в аспекті започаткованого нами дослідження викликає дисертація О.С.Гривнак “Лінгводидактичні ідеї Івана Огієнка”

(1999) [2]. У ній порушено питання лінгвістичної і лінгводидактичної спадщини Івана Огієнка, що розглядаються через призму традицій етнопсихологічних досліджень в Україні. Авторкою визначено основні принципи, на яких будувалася лінгводидактика вченого, здійснено аналіз підручників педагога з української мови. На теоретичному та практичному матеріалі, запропонованому Іваном Огієнком у різноманітних лінгводидактичних працях, О.Гривнак розробляє методіку засвоєння учнями початкових класів основ фонетики, понять про частини мови, виховання почуття краси слова на матеріалі художнього мовлення. В означеному дисертаційному дослідженні пропонується низка практичних заходів щодо реалізації ідей Івана Огієнка в сучасному навчально-виховному процесі молодших школярів.

Друга половина 90-х років характеризується також виходом у світ низки монографій, присвячених вивченню життя та діяльності Івана Івановича Огієнка. Першим дослідженням такого типу на теренах України стала книга М.Тимошика “Голгофа Івана Огієнка: українознавчі проблеми в державотворчій, науковій, редакторській та видавничій діяльності” [17]. У ній автор, проаналізувавши той фактичний матеріал, що був зібраний ним в Україні, розкриває різні аспекти біографічного, хронологічного та наукового аспектів ученого-педагога, активного громадського та державного діяча. Результатом дослідження Миколи Тимошика стали запропоновані ним “уроки Івана Огієнка”, що були сформульовані на знак шани та поваги до вченого. З-поміж основних уроків, визначених М.Тимошиком, відзначимо такі: “Урок неймовірної працьовитості і працелюбності” [17; С.191]. На підтвердження зазначеного пригадаймо, що тільки за короткий період діяльності УНР Іван Огієнко написав і видав близько 30 підручників, посібників, словників, таблиць для вивчення української мови всіма категоріями населення. Не можна не згадати про написання 10 томів “Історії церковнослов'янської мови”, кожен з томів якої обіймає від 300 до 600 сторінок. І таких прикладів наполегливої праці можна навести безліч. Другим уроком, на думку М.Тимошика є “істинне, а не кон'юнктурне служіння науці” [17; С.199]. Кожна наукова праця професора Огієнка може слугувати прикладом не лише вкрай добросовісного, а “й залюбленого ставлення до копіткої, почасти чорнової роботи. Вражає скуппульозність і аргументованість авторських висновків і

концепцій, обґрунтуванню кожного факту, кожного твердження передував, як правило, ретельний пошук і відбір колосального архівного матеріалу, детальна переробка їх історіографії. Й на все це - переконливі джерельні посилання” [17; С.200].

Окрім цього, Іван Огієнко подає нам уроки синівського вболівання за долю української мови, самовідданих зусиль задля її утвердження в усіх сферах державного, суспільного життя; глибокої порядності і людяності; політичної мудрості; безмежної любові й вірності Україні [17; С.201-206].

Фундаментальне дослідження М.Тимошика “Лишусь навіки з чужиною” (2000) [18] є першим в Україні та за кордоном ґрунтовним виданням, де життєпис І.Огієнка подається в контексті ідеї українського національного відродження. В монографії поряд з біографічним аспектом розкриваються вершини творчості Івана Огієнка. Зокрема, розкрито його роль та значення як перекладача Біблії та історика церкви, журналістська, редакторська та видавнича діяльність, подано концепцію ученого щодо виникнення вітчизняного друкарства, обґрунтовано новаторство його мовознавчих студій і т. ін. Виклад матеріалу в книзі ґрунтується на невідомих досі архівних матеріалах, віднайдених і опрацьованих автором у Швейцарії, Канаді, а також у колишніх радянських спецфондах.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Підсумовуючи, зауважимо, що в сучасній Україні вже склалася певна школа вчених-огієнкознавців, що досліджують різноманітні аспекти діяльності науковця. Є напрацювання українських учених у вивченні його філологічного, літературознавчого, державотворчого, історичного доробку. Однак діяльність І.Огієнка, його науковий спадок такі багатоаспектні і глибокі, що ті дослідження, які ми маємо на сьогодні в Україні, становлять лише незначну дещицю у величезній справі вивчення спадщини великого сина України Івана Огієнка.

### *Література*

1. Герус-Тарнавецька І. Видатний український мовознавець. Ч. 2. / І. Герус-Тарнавецька // Віра й культура. - 1982. – С. 60.
2. Гривнак О.С. Лінгводидактичні ідеї Івана Огієнка. – Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / О.С. Гривнак. – К., 1999. – 175 с.
3. Грицак Є. Людина праці й обов’язку./ Є. Грицак. – Перемишль: Український голос. – 1925. - № 44.

4. Заїкін В. Професор І.Огієнко як церковний та громадський діяч і як учений: З приводу 20-літнього ювілею української наукової праці 1905-1925 р.р./ В. Заїкін. – Варшава, 1925.
5. Ігнатович І. Рівне: Дзвін. / І. Ігнатович. – 1922. - № 167.
6. Коровицький І. Чин Ученого / Науковий збірник у 30-річницю наукової праці професора, доктора І.Огієнка. – Варшава: Наклад ювілейного комітету, 1937. – С.10-33.
7. Которович Т. Життя й діяльність професора, доктора Івана Огієнка (Ювілейна ретросинтеза) / Науковий збірник у 30-річницю наукової праці професора, доктора І.Огієнка. – Варшава: Наклад ювілейного комітету, 1937. – С.3-6.
8. Марушкевич А. Просвітницька діяльність і педагогічні погляди Івана Огієнка. – Дис. канд. пед. наук: 13.00.01./ А. Марушкевич. – К., 1995. – 161 с.
9. Матвієнко А.М. Рідне слово./ А.М. Матвієнко. - К.: Всеукраїнське товариство "Просвіта", 1994. - 160 с.
10. Методика викладання української мови. Навч. посібник / [С.І.Дорошенко, М.С.Вашуленко, О.І.Мельничайко та ін.]; за ред. О.І.Дорошенка. - 2-е вид., переробл. і доповн. - К.: Вища школа, 1992. - 398 с.
11. Методика викладання української мови: Практичні та лабораторні заняття: Навч. посібник / [І.С.Олійник, П.І.Білоусенко, Н.Т.Каневська, В.В.Явір та ін.]; за ред. І.С.Олійника. – К.: Вища школа. 1991. – 287 с.
12. Методика викладання української мови в середній школі / [І.С.Олійник, В.К.Іваненко, Л.П.Рожило, О.С.Скорик.]. – К.: Вища школа, 1979. – 310 с.
13. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / [Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. и др.]. – М.: Высш. школа, 1982. – 372 с.
14. Митрополит Іларіон. Рідна мова. Створення людської мови. Містерія на одну дію // Твори: Т.1: Філософські містерії./ Митрополит Іларіон. – Вінніпег, 1957. – С.282-303.
15. Митрополит Іларіон. Українська літературна мова./ Митрополит Іларіон – Sascatoon: The Yospel press, 1951. – 345 с.
16. Митрополит Іларіон. Український літературний наголос: мовознавча монографія / Митрополит Іларіон – Вінніпег: Наша культура, 1952. – 304 с.
17. Мулик-Луцик Ю. Наукова праця Митрополита Іларіона // Ювілейна книга на пошану Митрополита Іларіона у 75-ліття його життя й праці. / Ю. Мулик-Луцик. – Вінніпег, 1958. – С.91-102.
18. Огієнко І. Історія української літературної мови / Іван Огієнко. – К.: Либідь, 1995. – 296 с.
19. Огієнко І. Історія церковнослов'янської мови. Т. 10: Найважливіші пам'ятки церковно-старослов'янської мови X-XI віків: історичний і палеографічний огляд. / І. Огієнко. – Варшава, 1929. – 429 с.
20. Оберемко Й. Історія української літературної мови // Слово істини./ Йосип Оберемко. – Вінніпег: Наша культура, 1950. – 361 с.



21. Рідне слово в рідній школі: Методичний посібник. -К.: Вид. дім "KM Academia", 1998. – 94 с.
22. Тимошик М. Голгофа Івана Огієнка: українознавчі проблеми в державній, науковій, редакторській та видавничій діяльності / М.Тимошик. – К.: Заповіт, 1997. – 231 с.
23. Тимошик М.С. Лишусь навіки з чужиною: Митрополит Іларіон (Іван Огієнко) і українське відродження. / М.С. Тимошник. – Вінніпег: Український Православний собор Святої Покрови, Київ: наук.-вид. центр «Наша культура і наука», 2000. – 545 с.
24. Тіменник З. Іван Огієнко (Митрополит Іларіон): 1882 – 1972: життєписно-бібліографічний нарис. / З. Тіменник. – Львів: наук. тов-во ім. Т.Шевченка у Львові, 1997. – 227 с.

### *А. Рацул*

*- кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки  
Кіровоградського державного педагогічного університету імені  
Володимира Винниченка*

### *А. Мехеда*

*- аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського державного  
педагогічного університету імені Володимира Винниченка*

**УДК 37. 033 (477)**

## **ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ, МЕТОДИ І МЕТОДИКИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ В ШКОЛАХ УКРАЇНИ**

*У статті досліджено трансформаційні процеси в системі освіти, основні інноваційні форми, методи і методики організації екологічної освіти та виховання в школах України.*

***Ключові слова:** модернізація екологічної освіти, інноваційні методи навчання та виховання.*

**A. Рацул**

- кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики Кировоградского государственного педагогического университета им. В. Винниченко

**A. Мехеда**

- аспирантка кафедры педагогики Кировоградского государственного педагогического университета им. В. Винниченко

### **ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ, МЕТОДЫ И МЕТОДИКИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛАХ УКРАИНЫ**

*В статье исследованы трансформационные процессы в системе образования, основные инновационные формы, методы и методики организации экологического образования и воспитания в школах Украины.*

**Ключевые слова:** модернизация экологического образования, инновационные методы обучения и воспитания

**A. Ratcul**

– candidate of pedagogical Science, professor of the Pedagogical department of the Kirovograd State Pedagogical University by V. Vynnychenko

**A. Mekheda**

– a post graduate student of the Kirovograd State Pedagogical University by V. Vynnychenko

### **INNOVATION FORMS, METHODS OF ORGANIZATION OF ECOLOGIC EDUCATION AND BRINGIN UP AT SCHOOLS OF UKRAINE**

*Transformation processes in the system of education, basic innovation forms, methods of organization of ecological education and bringing up in schools of Ukraine are investigated in this article.*

**Key words:** Modernization of ecological education; innovation methods of education and bringing up.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** В умовах загострення світової екологічної кризи екологічна освіта та виховання набувають значної актуалізації. Пошук та розробка інноваційних форм і методик екологічної освіти та виховання є шляхом до підвищення ефективності навчально-виховного процесу та формування особистості –

носія екологічного світогляду, стрижнем якого є система суспільно важливих цінностей. Починаючи з 90-х років ХХ століття, в умовах трансформаційних процесів, що відбуваються як в державі, суспільстві, так і в освіті, педагогічна громадськість України здійснює пошук ефективних шляхів виховання всебічно розвиненої особистості, здатної використовувати отримані знання для конкурентноспроможної діяльності в будь-якій сфері суспільного життя. Науковці прийшли до усвідомлення необхідності освоєння новітніх інформаційних технологій, осучаснення новітніх інформаційних технологій, осучаснення виробництва, досягнення наукою випереджального характеру.

Перехід людства до науково-інформаційних технологій каталізував модернізаційні процеси в українській системі освіти, які проявилися у відході від абсолютизації колективізму; посиленні уваги до індивідуального розвитку людини; ґрунтуванні системи освіти на принципах демократизації, гуманізації, міждисциплінарності та системності. Модернізація екологічної освіти та виховання учнівської молоді передбачала необхідність збереження корисного досвіду, напрацьованого вітчизняними педагогами в радянські часи, його модернізацію відповідно до вимог сучасності та пошук нових форм, методів і методик провадження екологічного навчання та виховання.

В навчально-виховному процесі шкіл України природоохоронне навчання та виховання учнівської молоді здійснювалося під час уроків, позаурочної та позакласної роботи.

**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.** Пошук інноваційних форм, методів та методик провадження екологічної освіти та виховання у своїх працях здійснювали Бех І. Д., Квасова Л. С., Колесник М. О., Пометун О. І., Пустовіт Г. П., Пустовіт Н. А.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У статті аналізуємо трансформаційні процеси в освіті, що сприяли появі інноваційних підходів до екологічної освіти. Вперше робимо спробу прослідкувати процес формування інноваційних форм, методів і методик організації екологічної освіти та виховання в школах України.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** На якісно новий рівень вивчення природоохоронних питань під час уроків в школі поставив міждисциплінарний підхід. Традиційна радянська школа пропонувала учням окремі предмети, зміст яких був мало узгоджений. Учні були змушені засвоювати низку понять, не зв'язаних між собою, таким чином, їх засвоєння мало впливало на розвиток цілісності свідомості і формування фундаментальних структур мислення, що обумовлювали сприйняття новітніх наукових ідей. Сутність міждисциплінарного підходу полягає у відході від замкненості на окремий предмет, вивченні “реального світу” в єдності всіх його складностей і протиріч.

Тенденція розглядати явища життя не як окремі ізольовані об'єкти, а як певні єдності та системи в науці сформувала усвідомлення необхідності переходу до інтегрованого навчання. Реалізація інтегрованого навчання передбачає об'єднання навчальних предметів і представлення їх єдиним цілим, шляхом конструювання інтегрованих навчальних курсів, на основі яких повинен розгортатися навчальний процес. Однією із перших спроб реалізації інтегрованого навчання в школах України стала розробка нової моделі освіти “Школа інтегративного мислення” на базі загальноосвітньої школи № 37 міста Полтави у 1990 році. Дана освітня модель пропонує учням систему природничонаукових знань відповідно до вікових особливостей розвитку свідомості. В рамках реалізації інтегрованої моделі навчання знання про природу обґрунтовуються й інтегруються на основі фундаментальних закономірностей природи, які відображаються узагальненими природничонауковими ідеями-збереження, спрямованості самочинних процесів, періодичності процесів у природі [2].

Кардинально новим підходом до викладання природоохоронних знань в навчальному процесі став проблемний підхід, що передбачає формування в учнівської молоді екологічного світогляду, навиків самостійного засвоєння і критичного аналізу нових відомостей та уміння будувати наукові гіпотези. Сутність проблемного підходу полягає в організації активного пізнання учнів, у той час, коли вчитель лише керує їх пізнавальною діяльністю. В основі методу лежить створення на уроці проблемної ситуації, тобто ситуації, що викликає інтелектуальне утруднення, за якого учні не володіють необхідними знаннями або способами діяльності для пояснення фактів та

явищ. В залежності від змісту навчального матеріалу, психолого-вікових особливостей учнів розроблено різноманітні способи створення проблемної ситуації: постановка проблемного питання; створення проблемної ситуації на основі приведення протилежних точок зору відповідно одного і того ж факта; повідомлення парадоксального факта; створення проблемної ситуації, шляхом демонстрації досліду або здійснення повідомлення про нього [3, с. 38].

Проблемні ситуації створюються за допомогою проблемних пізнавальних завдань, що логічно пов'язані із змістом навчального матеріалу. Соціально-моральні задачі – це типи проблемних завдань, що стосуються життєдіяльності людини. За допомогою застосування соціально-моральних задач формується ситуація, в якій учні повинні обрати манеру поведінки, власну позицію, розставити пріоритети, або розробити стратегію відповідних практичних дій щодо певної екологічної проблеми [5, с. 38].

Усвідомлення педагогами необхідності формування в учнівській молоді активної дієвої позиції у вирішенні екологічних проблем сприяло оформленню активних форм навчання – пошукових, дослідницьких та проєктувальних. Високу результативність на практиці показало використання методу проєктів. Метод проєктів – це спосіб організації навчально-виховного процесу, за якого відбувається взаємодія між учнем, педагогом та навколишнім середовищем. Метод проєктів передбачає самостійну діяльність учнів, яка може бути як індивідуальною, так парною і груповою. Під час такої діяльності учні виступають у різних соціальних ролях – лідерів, посередників, виконавців. Проєктна технологія дозволяє озброїти учнів умінням користуватися дослідницькими прийомами, такими як: пошук інформації, її систематизація та аналіз, розробка припущень та гіпотез, а також формулювання висновків.

Реформування української системи освіти в напрямку демократизації навчально-виховного процесу сприяло оформленню в педагогічній теорії та практиці інтерактивної моделі навчання – спеціальної форми організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчув би власну успішність та спроможність реалізувати свій інтелектуальний потенціал. Характерними рисами інтерактивного навчання є: постійна,

активна взаємодія всух учнів; рівноправність вчителя і учнів, які однаково виступають суб'єктами навчання; свідомий і цілеспрямований процес співнавчання та взаємонавчання. В рамках інтерактивного навчання створюється доброзичлива атмосфера, що сприяє співробітництву учнів, формуються вміння, навички та ціннісні орієнтації учнів. Застосування інтерактивного навчання в екологічній освіті забезпечує моделювання життєвих ситуацій, спільне вирішення екологічних проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації, використання рольових екологічних ігор, тощо. Технології інтерактивного навчання дозволяють: значно підвищити ефективність навчального процесу; забезпечити досягнення учнями високого рівня інтелектуального розвитку; створити умови для оволодіння школярами основними навичками саморозвитку залишаючись в рамках класно-урочної системи. Інтерактивні технології залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів розподіляються їх авторами на чотири групи: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань [6, с. 33].

Впровадження педагогічних інновацій значно прискорилось і урізноманітнилось із появою доступу педагогічних та учнівських колективів до мережі Internet. На сучасному етапі більшість українських шкіл комп'ютеризовані і мають власні локальні комп'ютерні мережі, що дозволяє формувати мультимедійні класно-кабінетні системи та використовувати інноваційні комп'ютерні технології в навчально-виховному процесі.

Внаслідок теоретичних та експериментальних досліджень важливим завданням екологічного навчання та виховання визначено формування ціннісного ставлення учнівської молоді до природи. Між тим, проведені експериментальні дослідження показали, що учнівська молодь байдуже ставиться до природи і не включає природу як таку до системи особистісних цінностей. Така ситуація на думку І. Д. Бежа склалася через надмірну раціоналізацію та локалізацію системи освіти шляхом вилучення з неї емоційно-почуттєвого підґрунтя, що в свою чергу призводить до поширення в суспільстві “професійно-компетентного, але бездуховного індивідуума” [1, с. 8].

Інноваційним методом, що дозволяє формувати емоційну сферу, розвиток естетичного почуття, любові до довкілля в учнівської молоді є екопсихотренінг. Перевагою екопсихотренінгу є його доречність як в індивідуальній, так і в груповій організаційних формах роботи з учнівською молоддю. Метою екопсихотренінгу є формування в учнів еколого-психологічного відчуття, уміння попереджати екологічні помилки, наближення учнівської молоді до природи, формування моральної відповідальності за оточуюче середовище. Реалізація екопсихотренінгу може відбуватися безпосередньо в природі. Особливого значення при проведенні таких тренінгів набуває робота з відчуттями, що дає учням можливість глибше відчувати свій зв'язок з живою природою. Корекційним методом, актуальним для учнів старшого шкільного віку є соціально-психологічний тренінг. Головним завданням соціально-психологічного тренінгу є мотивація в учнівської молоді самовиховання і саморозвитку, тобто спонукання учнів до самокорекції. Соціально-психологічні тренінги екологічного спрямування вирішують низку завдань: формування активної позиції учнівської молоді у ставленні до природи; створення позитивного емоційного сприйняття природних об'єктів; розв'язування внутрішніх суперечностей у спілкуванні з природою; корекція мотивів взаємодії особистості з оточуючим природним середовищем [4, с. 38].

Ефективною методикою екологічного виховання учнівської молоді, що активно використовується педагогами, починаючи з кінця 90-х років ХХ століття є програма самоаналізу. Особливо дієвою дана методика є при роботі з учнями підліткового віку, так як саме у цьому віці формується самосвідомість і самооцінка, особливий інтерес спрямовано на особистісний внутрішній світ, проявляється здатність свідомо засвоювати норми моралі. Дослідження показали, що прямолінійність у формуванні відповідального ставлення до природи у підлітків є малоефективною, більш доцільним є непрямий педагогічний вплив з урахуванням особистості учня. Програми самоаналізу дозволяють учням усвідомити особливості власного характеру, якості особистості, схильності, тип темпераменту, що дає змогу обрати способи самоосвіти та самовиховання, а педагогу надавати диференційовану допомогу у вихованні ціннісного ставлення до природи.

Педагогічна практика показала ефективність наступних засобів екологічного виховання: мозковий штурм, імітаційне моделювання та творча “терапія”. Мозковий штурм являє собою колективну форму роботи учнів, яка характеризується спільною спрямованістю мислення та має на меті розробку ідей і підходів до вирішення певної проблеми, без їх оцінки.

Імітаційне моделювання передбачає прогнозування та демонстрацію природних процесів і фрагментів екологічної реальності шляхом відбиття створеної моделі через особистісну включеність в неї учнів. На відміну від імітаційних екологічних ігор, які мають на меті моделювання змісту екологічної діяльності, імітаційне моделювання передбачає формування належної екологічної поведінки через активізацію внутрішніх особистісних почуттів та переживань. Прикладами імітаційного моделювання можуть бути: імітація дерева, його розвитку та росту; імітація дощу. Провідну роль у провадженні імітаційного моделювання мають почуття, що сприяють формуванню в учнів необхідних цінісних екологічних орієнтацій.

Творча “терапія” передбачає відображення учнями почуттів, викликаних природою засобами мистецтва. Перевагою творчої “терапії” є можливість її інтеграції на будь-якому етапі уроку.

Поруч з пошуком інноваційних форм і методів екологічного навчання та виховання під час уроків активно розроблялися позакласні форми організації природоохоронного руху учнівської молоді.

Так, змінився підхід до організації та оформлення пришкольньої навчально-дослідної ділянки. Посилення антропогенного впливу викликало необхідність гармонізації міського середовища, тому з 90-х років ХХ століття при організації міського простору на перший план вчені висували принцип екологічної стійкості, звертаючись до засобів ландшафтного дизайну у відновленні рівноваги між природними та штучними компонентами. Відповідно і до створення пришкольньої навчально-дослідної ділянки було вироблено новий еколого-ландшафтний підхід, що передбачав оптимізацію території і створення на ній відносно стійкої екосистеми. Використання нового підходу у формуванні пришкольньої навчально-дослідної ділянки було продиктоване розвитком новітніх технологій у містобудуванні та організації міського простору, крім того, пришкольні ділянки займають обмежені площі і не дозволяють



виращення плодкових, ягідних та овочевих культур, що призвело до складання іншого асортименту рослин, які вирощувалися на пришкільних навчально-дослідних ділянках у містах.

Пошук, розробка та впровадження в навчально-виховний процес активних організаційно-педагогічних форм вивчення навколишнього середовища учнівською молоддю сприяли широкому використанню шкільних мікрозаказників. Шкільні мікрозаказники створювалися в місцях непридатних для господарювання, уздовж річок, на схилах ярів та балок, вздовж лісосмуг, тощо. Створення мікрозаказника та догляд за ним дозволяло педагогам залучати увесь учнівський колектив школи до природоохоронної роботи. Створення мікрозаказнику передбачає: очищення території від сміття; створення картосхем обліку рослинного та тваринного світу займаної ділянки; планування та посадку рослин; заліснення та укріплення схилів; оформлення виставок та альбомів; підготовка наукових робіт на базі проведених експериментів. На думку Г. П. Пустовіта ефективність використання шкільного мікрозаказника як активної організаційно-педагогічної форми екологічного навчання та виховання залежить від виконання ряду умов: системності і послідовності у роботі учнівського та педагогічного колективів; врахування вікових можливостей учнів та їх інтересів; побудови оптимальної структури творчої навчально-пізнавальної і дослідницької діяльності та конкретної практичної природоохоронної роботи учнівської молоді; забезпечення участі учнівської молоді у облаштуванні та догляді мікрозаказника на основах добровільності [6, с. 22].

Поруч з виникненням нових організаційних форм, методів та методик екологічної освіти та виховання протягом 90-х років ХХ століття значно урізноманітнилися та модернізувалися і традиційні форми організації природоохоронного руху учнівської молоді. Так, учнівські виробничі бригади, на відміну від 50-60-х років перестали вирішувати прагматичні питання держави і отримали різноманітну спрямованість діяльності учнівської молоді. В деяких українських школах були створені навчально-трудова комплекси в рамках співпраці з сільськогосподарськими підприємствами. Структура навчально-трудова комплексів передбачає навчання та практичну діяльність учнівської молоді у цехах. Цехи мають

різну спрямованість: рослинництва, тваринництва, механізації та сільськогосподарського будівництва.

Значно поширеними у використанні стали екологічні стежки, експедиції, екологічні екскурсії та еколого-туристичні походи. Дієвою формою екологічного виховання стали екологічні акції, які можуть носити епізодичний або постійний характер. Така форма виховання сприяє формуванню активної життєвої позиції учнівської молоді. На сучасному етапі щорічно проводяться як регіональні, так і всеукраїнські екологічні акції: “Збережи ялинку”, “Птах року”, “Первоцвіт”.

Еколого-натуралістичні клуби у школах почали працювати за новітніми напрямками, такими як фітодизайн, кімнатне квітництво, експериментальна екологія. В рамках роботи шкільних екологічних клубів широкоживаними стали такі нетрадиційні форми екологічного виховання як: екологічна вікторина, екологічна естафета, екологічний бумеранг.

Приверненню уваги до вивчення та розв'язання екологічних проблем, формуванню екологічної культури учнівської молоді значно сприяють екологічні заходи учнівської та дитячої творчості: різноманітні конкурси-виставки, наприклад конкурс “Екологічна мода”; фестиваль “Екологічної пісні”; театральні композиції екологічного змісту, тощо.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що поява та застосування новітніх форм, методів та методик екологічного навчання та виховання сприяли виходу сучасної екологічної освіти на якісно новий рівень. Однак, пошук ефективних інноваційних шляхів екологічного навчання та виховання на сучасному етапі все ще актуальний і потребує науково-педагогічної розробки.

### *Література*

1. Бех І. Д. Особистісна парадигма у виховному процесі / Іван Дмитрович Бех // Освіта. – 1977. – 7 – 14 травня. – С. 8- 9.
2. Ільченко В. Р. Школа інтегративного мислення / В. Р. Ільченко // Педагогічні технології. Досвід. Практика : Довідник / [редкол. П. І. Матвієнко та ін.]. – Полтава : ПОПОПП, 1999. – С. 320 – 323.
3. Квасова Л. С. О некоторых аспектах экологического образования школьников / Л. С. Квасова, Н. А. Фролова // Биология в школе. – 1998. - № 3. – С. 36 – 40.

4. Колонькова О. Використання нових методик екологічного виховання старшокласників / Олена Колонькова // Біологія і хімія в школі. – 2002. - № 5. – С. 37 – 40.
5. Лазебна О. Проблемні ситуації як засіб формування активної екологічної позиції школярів / Ольга Лазебна // Рідна школа. – 2004. - № 5. – С. 37 – 38.
6. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук. метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : Видавництво А. С. К., 2004. – 192 с.
7. Пустовіт Г. Шкільний мікрозаказник – лабораторія просто неба / Григорій Пустовіт // Рідна школа. – 2004. - № 2. – С. 22 – 24.

**ВИХОВАННЯ****Ю. Майборода**

*- аспірант кафедри педагогіки Кримського гуманітарного університету,  
асистент кафедри теорії та практики перекладу Севастопольського  
національного технічного університету*

**УДК 398.9(=14):37.034/.035.6****ГРЕЦЬКІ ПРИСЛІВ'Я ТА ПРИКАЗКИ В ЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ  
ДІТЕЙ**

*У статті проаналізована роль прислів'їв і приказок грецького народу у ході морального виховання підростаючого покоління. У прислів'ях одержали знайшли відображення педагогічні ідеї, пов'язані з народженням дітей, їх місцем у житті народу. Грецькі прислів'я та приказки у вигляді певних мовних формул виконують дуже важливу виховну функцію. У них викладені неписані закони, норми, правила поведінки, якими повинна керуватися людина у повсякденному житті. Прислів'я й приказки є своєрідною формою узагальнення педагогічного досвіду.*

***Ключові слова:** грецькі прислів'я й приказки, моральне виховання, трудове виховання, традиція.*

**Ю. Майборода**

*- аспірант кафедри педагогіки Кримського гуманітарного університету,  
асистент кафедри теорії та практики перекладу Севастопольського  
національного технічного університету*

**ГРЕЧЕСКИЕ ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ В НРАВСТВЕННОМ  
ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ**

*В статье проанализирована роль пословиц и поговорок греческого народа в нравственном воспитании подрастающего поколения. В пословицах получили отражение педагогические идеи, касающиеся рождения детей, их места в жизни народа. Греческие пословицы и поговорки в виде определенных языковых формул выполняют очень важную воспитательную функцию. В них заключены неписанные законы, нормы, правила поведения, которыми должен руководствоваться человек*

в повседневной жизни. Пословицы и поговорки являются своеобразной формой обобщения педагогического опыта.

**Ключевые слова:** греческие пословицы и поговорки, нравственное воспитание, трудовое воспитание, традиция.

**Y. Maiboroda**

- a post-graduate student of the Crimean University of the Humanities, an assistant lecturer of the department of theory and practice of translation of Sevastopol National Technical University

### GREEK PROVERBS AND SAYINGS IN MORAL EDUCATION OF CHILDREN

*The article analyzes the role proverbs and sayings play in teaching children moral principles. The pedagogical ideas concerning a child's birth and his place in people's life are reflected in these proverbs. Greek proverbs and sayings in the form of fixed linguistic cliches play a very important educational role. Unwritten laws, norm and rules of behaviour for every person to follow in his everyday life are enclosed in the proverbs. The proverbs and sayings are a special form of summarizing of the pedagogical experience.*

**Key words:** Greek proverbs and sayings, moral education, working education, traditions.

**Постановка проблеми.** Важливим аспектом у контексті морального виховання дітей, у межах функціонування відкритої соціально - педагогічної системи, є визначення системоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції народів, а прислів'я і приказки, будучи продуктом усної народної творчості і за змістом відображенням культури, побуту, традицій народів, служать важливим інструментом етичного виховання.

При схожості і єдності багатьох постулатів системи виховання для кожного з народів характерні різні ментальні переконання, формування яких залежить від багатьох умов: природно-географічних, кліматичних, історичних, конфесійних і так далі. Але в той же час слід звернути увагу на «наявні в надрах кожної етнічної культури підстави толерантності, наприклад, в мостинах, крилатих виразах, казці, побуті і так далі [5; с. 42]. Вони допомагають зрозуміти національний характер і знайти шляхи міжкультурного взаєморозуміння.

Зокрема фольклор греків відображає особливості їх соціально-педагогічної діяльності, знання яких в умовах глобалізації є необхідною умовою міжетнічної соціалізації. В процесі міжетнічної соціалізації виховується культура міжетнічних відносин, етносоціальні норми поведінки відтворюються в досвіді реальних представників різних етносів і засвоюються особою [2; с. 19].

Прислів'я і приказки – особливий вид усної поезії, який в художніх образах зафіксував життєвий досвід численних поколінь. Вони передають відношення народу до того чи іншого предмета або явища.

Особливо цінні для вивчення переконань народу власне педагогічні повчання. Вони разом з освітнім матеріалом, із знаннями про дітей і виховання складають основне ядро народної педагогічної мудрості. Це – свого роду морально-педагогічний кодекс народу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Справу збирання і вивчення народної мудрості в Греції, розпочав Арістотель і продовжували його учні – філософ Клеарх і стоїк Хрисипп. У пізніші часи філологі-граматикм і софісти Дімон Ефідограф, Арістофан з Візантії, Арістід з Мелета, Лукия Таррайський та ін.

Виняткову роль щодо розвитку національної культури зіграв вчений енциклопедист, професор Афінського університету Н.Політіс, основоположник новогрецького фольклоризму і етнографії. Він встиг підготувати до друку лише два томи багатотомного видання прислів'їв і приказок, які він збирав протягом всього життя по всій Греції, – материковій і острівній.

Вперше кримськорумейський фольклор був опублікований Ф.А.Хартахаєм. Фундаментальне дослідження фольклору маріупольських греків і греків Криму провела Т.Н.Чернишева [6].

Грецькі прислів'я і приказки, які зосередили в собі мудрість життєдіяльності грецького народу, апробовану століттями їх існування, і сьогодні залишаються важливим джерелом досліджень і педагогічних пошуків.

**Формулювання цілей статті** (постановка завдання). У статті прислів'я і приказки розглядаємо як складову соціальної та культурної спадщини в якій акумульовано 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 етичного виховання підростаючого покоління. Для нашого дослідження важливим є визначення ролі прислів'я і приказки як складової традицій, звичаїв та обрядів у поліпшенні міжкультурного взаєморозуміння.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** 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].

Розглядаючи працю як моральний чинник, народ підкреслює його психологічне значення і відзначає, що праця доставляє людині душевне і моральне задоволення. В прислів'ях греків знайшло відображення шанобливе відношення до праці, яка прикрашає, звеличує людину, ушляхетнює її. Від того, як людина працює, залежить її добробут: «Хто працює, той не бідує», «Не соромно потіти за роботою, якщо берешся з охотою», «Праця і добробут йдуть разом». Αν δεν βρέξει κόλο, ψάρι δεν τρώς. Не намочиш - не з'їси рибку, або просто без зусиль не виймеш рибку із ставка [1; с. 101]. А працювати грекам завжди доводилося і доводиться тяжко, особливо в сільському господарстві.

Багато уваги приділяли греки тому, щоб вселити підростаючому поколінню думку про творчу силу праці, що звеличує людину. Прислів'я зазивають людей бути майстрами своєї справи, славлять працьовитість, спритність, умілість, винахідливість: «Хорошого майстра видно в праці», «Працю хлібороба видно на току», «Швея працює старанно, якщо у неї є голка з ниткою» [4; с. 125].

У словесних формулах чітко і однозначно сформульовано відношення народу до ледарів, засуджуються скупість, лінь, хвастощі, лицемірство, крадіжка, пияцтво: «Хто вранці спить, той вдень голодний сидить», «Всі гріхи – від неробства», «Тому, хто сів на чужого коня, в дорозі доведеться злізти», «Дає маслинку, а вимагає бурдюк масла», «Якщо він дасть тобі яйце, то воно буде без жовтка», «Навіть божевільний відступає, угледівши п'яного» [1; с. 25].

За законами народної справедливості в грецьких прислів'ях захищаються бідні, обдурені, скривджені, обездолені, нещадно клеймляться ситі і зарозумілі багаті: «Бідний робить, що може, а багач, що хоче», «Сорок років не втомлювався, ловив рибу, птаха, але ні додому не зібрав, ні на черепицю», «Одні копають виноградник, інші упиваються вином», «Багаті і біси – рідні брати» і ін.

Як і у інших народів, у греків багато прислів'їв на сімейно-побутову тематику. У них відображається любов до батьків, до рідного дому, сімейні відносини, сусідські справи, погляд на шлюб і виховання дітей: «Якщо не поважаєш батьків, то і тебе ніхто поважати не буде», «Якщо не хвалити свій дім, він впаде і накриє тебе» («An den painepseis to spiti sou, tha pesei na se plakosei»), «Дружину хорошого чоловіка видно по обличчю», «Коли встає сонце, першим бачиш сусіда», «Для сови своє совеня красиве, як куріпка».

Визначальну роль грецький народ відводить саме батькам, сім'ї: "Діти розсудливих батьків варять їсти, ще не зголоднівши" [3; с. 145], разом з тим робить наголос на потребі не бути байдужим і до інших дітей: "Люби сусідську дитину, твій теж буде нагодований"[3; с. 71]. А батькам дає такі установки, попереджаючи сімейні розбрати і розлучення: «Друга любов - як підігріта вдруге їжа» [3; с. 102].

Греки вміють бути вірними друзями, цінують щире дружбу, взаємну допомогу і підтримку, вміють любити щиро і самовіддано. Πεs μου ποια είναι η συντροφιά σου να σου πω την ανθρωπιά σου. - Скажи мені, хто твої друзі, і я скажу, хто ти. Ο καλός φίλος στην ανάγκη φαίνεται. - Друг пізнається в біді. Про ці високі людські відчуття і якості також іде мова в приказках: «Наодинці людині і рай – не рай», «Водися з людиною, щоб бути людиною», «Друг потрібніший, ніж вогонь і вода», «Любиш мене? – Запитай у свого серця» [4; с. 123].

У прислів'ях часто відображаються самі різні явища і людські відносини. Наприклад, у більшості приказок зафіксовані волелюбність народу, його національна гідність, відвага і хоробрість, а також пекуче бажання визволити рідну землю з-під чужоземного ярма: «Краще смерть, але на волі, чим життя у рабстві», «Якщо я грек, то прагну до свободи», «Віра не знає ні сумнівів, ні коливань», «Степи вирощують коней, а гори – смільчаків».



Незважаючи на трагізм своєї історичної долі, на похмурі сторіччя іноземного гніту, грецький народ завжди був оптимістом і навіть за найважчих часів не втрачав віри в краще майбутнє. «Зерно справедливості хоч і проросте, але урожаю не дасть», «Потрібно сподіватися, що завтра буде краще», «Не здійсний зла, щоб воно не знайшло тебе самого».

Високу пізнавальну властивість мають прислів'я, в яких грецький народ затверджує всепереможну силу слова, знань, мудрості людей і їх життєвого досвіду: «Мова і прославляє, і приносить загибель», «Знання цінніше хоробрості», «Якщо знань немає, що там гроші», «Хто не будував і не сватав, той людей не знає» [4; с. 127].

Значна частина старогрецьких крилатих висловів поповнила фольклорний фонд багатьох європейських народів. Тому не випадково у фольклорі російського, українського і білоруського народів поява деяких грецьких прислів'їв. Так, українська приказка, що широко вживається, «Не мала баба клопоту, купила поросля» зустрічається у візантійському рукописі 15 ст., а старіша її форма – «Не вистачало бабі біса, і вона купила свиню» – в рукописі 12 ст. Типово українське прислів'я «Про вовка промовка, а вовк і у хатину» започатковано із старогрецької «Пригадав про вовка? Ось він, перед тобою!» Цікаво, що в новогрецькій традиції це прислів'я отримало декілька інше оформлення: «Тільки рот розкриєш, як осел вже тут».

Педагогічні ідеї в прислів'ях представлені у різних формах. Узагальнена інформація про дітей, виховання, батьків і тому подібне має форму порад, прогнозів, правил.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших досліджень у даному напрямку.** Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що у прислів'ях і приказках відображений пізнавальний досвід грецького народу, його морально-етичні, соціально-естетичні, художні і виховні ідеали. Вони зберігають історію руху народу по шляху цивілізації, відображають характер народу, його симпатії і антипатії, зв'язок з сусідніми народами.

Кінцевою метою прислів'їв завжди було виховання, вони з якнайдавніших часів виступали як педагогічні засоби. З одного боку, вони містять педагогічну ідею, з іншої - здійснюють виховний вплив, несуть освітні функції: оповідають про засоби, методи виховного впливу, які відповідають поглядам народу, містять позов до виховання, самовиховання

і перевиховання, осуджують дорослих, які нехтують своїми священними обов'язками. У грецьких прислів'ях і приказках міститься величезний освітньо-виховний матеріал з питань виховання.

### *Література*

1. Вовк. О. Б. Новогрецька мова: пробний підручник-хрестоматія на країнознавчому матеріалі. / О. Б. Вовк. – К. : РУМК, 1992. – 108 с.
2. Гасанов З. Т. Педагогіка міжнаціонального спілкування : навч. посіб. / З. Т. Гасанов. – М. , 1999. – 390 с.
3. Грецькі прислів'я та приказки / З новогр. перекл. О. Пономарів. Упор. та передм. В. Соколюка. – К. : Дніпро, 1985. – 174 с.
4. Мосхури И.В. Греки в истории Севастополя : монография / И. В. Мосхури. – Севастополь : „Стрижак-Пресс”, 2005. – 596 с.
5. Палаткина Г. В. Мультикультурное образование : современный подход к воспитанию на народных традициях / Г. В. Палаткина // Педагогика. – 2002. – № 5.
6. Чернишова Т. М. Про новогрецький фольклор на Україні / Т. М. Чернишова // „Народна творчість та етнографія”. – 1960. – №4. – С. 97-103.

### *І. Серeda*

*– аспірантка Тернопільського національного педагогічного університету  
ім. В. Гнатюка*

**УДК 373.31**

## **ВПЛИВ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ НА СТАН КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

*В статті розповідається про стан розвитку творчих здібностей в сучасних школах. Для подолання існуючих проблем пропонується експериментальна система розвитку творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку. Проводиться короткий огляд її змістового, організаційного, методичного та оціночного компонентів. Подаються результати впровадження експериментальної системи в процес фізичного виховання.*

***Ключові слова:** система, творче мислення, творча уява, почуття, психомоторика, енергопотенціал.*

*И. Середа*

- аспирантка Тернопольского национального педагогического университета им. В. Гнатюка

**ВЛИЯНИЕ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА СОСТОЯНИЕ КРЕАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

*В статье рассказывается о состоянии развития творческих способностей в современных школах. Для преодоления существующих проблем предлагается экспериментальная система развития творческих способностей учащихся младшего школьного возраста. Проводится краткий обзор ее содержательного, организационного, методического и оценочного компонентов. Представлены результаты внедрения экспериментальной системы в процесс физического воспитания.*

**Ключевые слова:** *система, творческое мышление, творческое воображение, чувства, психомоторика, энергопотенциал.*

*I. Sereda*

- graduate of Ternopil National Pedagogical University V. Hnatiuk

**EFFECT OF DEVELOPMENT ON THE CREATIVITY JUNIOR PUPILS DURING PHYSICAL TRAINING**

*The article describes the state of development of creative abilities in modern schools. To overcome the existing problems, a pilot system of developing creative abilities of pupils of primary school age. A brief overview of its contents, organizational, methodological and evaluation components. The results of the experimental implementation of a process of physical education.*

**Keywords:** *system, creative thinking, imagination, feelings, psychomotor, energopotential.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Ефективним способом реалізації принципу гуманізму, одного із основних теоретичних положень освіти, є орієнтація навчально – виховного процесу на розвиток творчих здібностей людини починаючи з молодшого шкільного віку [8,с.20-22]. Реформа системи освіти України розкриває значні перспективи для формування творчої особистості. Фізичне виховання є невід'ємною складовою освіти. Його роль у становленні творчої особистості визначена

нормативними документами, де зазначається, що фізична культура є важливим засобом задоволення творчих запитів кожної людини, забезпечення тривалої творчої активності та сприяє найповнішому розкриттю потенційних творчих можливостей людини [3]. Тому, є актуальною розробка науково обґрунтованих програм, методик або систем спрямованих на розвиток творчого потенціалу особистості в процесі фізичного 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.** Проблемі розвитку творчих здібностей в процесі фізичного виховання присвячено чимало робіт. Втім, більшість з них (Богініч О. Л., Біленької Г. В., Мартиненко О. В., Гребеннікової О. М.) зорієнтовані на дослідження розвитку креативності дошкільників. Дослідження особливостей розвитку творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку у процесі фізичного виховання відсутні. Поза тим, саме молодший шкільний вік вважається сенситивним періодом розвитку креативності. Лише в роботі Іванової Г. К. розглядаються можливості розвитку творчих здібностей школярів середнього та старшого шкільного віку у взаємозв'язку з моторикою та мисленням [4].

До того ж, в літературних джерелах існують лише теоретичні розробки щодо компонентів творчих здібностей та методичного забезпечення процесу формування творчої особистості школярів, а система розвитку творчих здібностей в процесі фізичного виховання відсутня.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою нашого дослідження є розробка, теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка системи розвитку творчих здібностей учнів молодшого шкільного в процесі фізичного виховання.

Об'єктом дослідження є розвиток творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку, а предметом виступає система розвитку творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку в процесі фізичного виховання

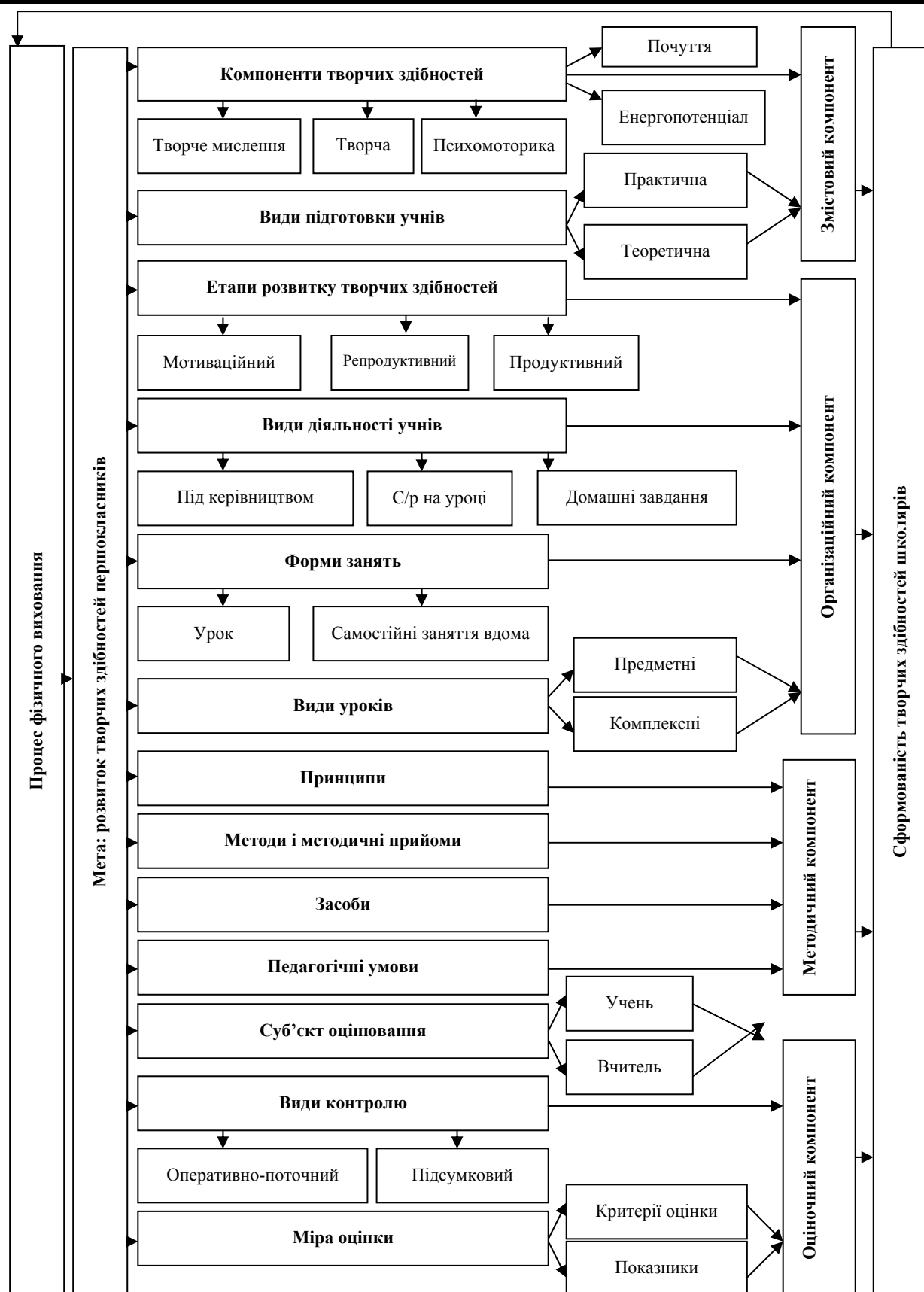
**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Дослідження здійснено на базі Тернопільської загальноосвітньої школи №19 та Тернопільської класичної гімназії. Для вивчення стану розвитку творчих

здібностей в сучасних школах проведено опитування вчителів фізичної культури Тернопільської, Львівської та Івано-Франківської областей та діагностика стану компонентів творчих здібностей шляхом тестування.

Результати анкетування виявили недостатній рівень теоретичної підготовленості вчителів-практиків з питань сутності творчих здібностей, а також причини ігнорування завдання розвитку творчих здібностей школярів на уроках фізичної культури. Серед них: відсутність чітких критеріїв та показників оцінки творчих здібностей молодших школярів, брак знань про можливості використання засобів, методів, методичних прийомів розвитку творчих здібностей, відсутність методичних рекомендацій, щодо вдосконалення креативності школярів.

Діагностика компонентів творчих здібностей до введення в процес фізичного виховання експериментальної системи виявила, що рівень розвитку творчої уяви, біглості та оригінальності мислення, енергопотенціалу та психомоторики обстежених школярів, а також гнучкості мислення дівчаток КГ і ЕГ та розробленість мислення дівчаток ЕГ і хлопчиків КГ були нижче вікової норми. Лише за результатами діагностики гнучкості мислення хлопчиків ЕГ і КГ та розробленості мислення хлопчиків ЕГ і дівчаток КГ зафіксований рівень розвитку, який відповідав віковій нормі. Різниця між хлопчиками і дівчатками молодшого шкільного віку за показниками творчих здібностей виявилась недостовірною ( $P > 0,05$ ).

На основі аналізу літературних джерел, вивчення досвіду передових спеціалістів та результатів анкетування нами була розроблена система розвитку творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку в процесі фізичного виховання (див. рис.1), яка включала в себе змістовий, організаційний, методичний та оціночний компоненти, підсистеми та їх елементи, які через внутрішні взаємозв'язки забезпечували цілісність системи. Системо утворюючим чинником експериментальної системи виступає мета дослідження, що реалізується в процесі фізичного виховання – розвиток творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку. Саме вона об'єднує усі підсистеми і компоненти як частини в єдину систему розвитку креативності школярів.



**Рис. 1. Система розвитку творчих здібностей молодших школярів в процесі фізичного виховання**

*Змістовий компонент.* Його основу склали творчі здібності (творче мислення, творча уява, енергопотенціал, психомоторика та почуття), цілеспрямований вплив на які засобами фізичного виховання сприяв розвитку креативності молодших школярів.

*Організаційний компонент.* Організація розвитку творчих здібностей в процесі фізичного виховання забезпечувалась: визначенням форм занять фізичними вправами, видів уроків фізичної культури та етапністю формування креативності молодших школярів.

*Методичний компонент.* Розвиток творчої особистості в експериментальній системі формування творчих здібностей молодших школярів в процесі фізичного виховання базувався на принципах: гуманізму, доступності та індивідуалізації, наступності та безперервності, свідомості й активності учнів.

Для розвитку творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку в процесі фізичного виховання використовували засоби навчальної програми з фізичної культури та додатково введені позапрограмові засоби: дидактичні ігри, елементи народних танців, гімнастика на фітболах, фітбол-казки, аеробіка, дартс, рухові загадки, імітаційні, мімічні і пантонімічні вправи.

Дія засобів фізичного виховання посилювалась шляхом використання методів та методичних прийомів. Так, для розвитку творчої уяви на уроках фізичної культури застосовували аглютинацію, акцентування, продовження сюжету, рухову розповідь, імпровізацію, сюжетну імітацію. Для розвитку творчого мислення використовували методи спроб і помилок та «мозкового штурму», а також виділення протилежних властивостей, постановку запитань та переформулювання. Для розвитку енергопотенціалу молодших школярів застосовували ігровий, змагальний методи та методи тренування. Для ефективного формування креативності учнів у процесі фізичного виховання здійснювали цілеспрямований розвиток психомоторних здібностей з використанням методичних прийомів відповідно до критеріїв їх оцінки. Комплексний вплив на розвиток усіх компонентів творчих здібностей забезпечувався через використання евристичного, дослідницького методів, методу проблемного викладу матеріалу та творчих завдань.

Ефективність експериментальної системи розвитку творчих здібностей молодших школярів в процесі фізичного виховання

забезпечувалась відповідними педагогічними умовами їх реалізації: створенням позитивної емоційної атмосфери; забезпечення самостійності учнів у творчій діяльності; творчою діяльністю учителя.

*Оціночний компонент* включав в себе види оцінювання, види контролю та його завдання, шкали оцінки творчих здібностей.

Ефективність експериментальної системи розвитку креативності перевірялася в процесі формувального експерименту, в якому взяло участь 50 учнів ЕГ та 50 школярів КГ. Результати дослідження рівня розвитку компонентів творчих здібностей вивили що школярі експериментальної групи у їх розвитку випереджають учнів КГ. Найбільший приріст результатів в дітей ЕГ відбувся у розвитку творчої уяви (400%). Ймовірно це пов'язано з тим, молодший шкільний вік є сенситивним для розвитку творчої уяви та фантазії [5, 6,с.6]. В школярів КГ також найбільше зріс показник творчої уяви, але її величини були гіршими, ніж в ЕГ, що зумовлено відсутністю в загальноприйнятій методиці цілеспрямованого впливу на розвиток творчої уяви.

Після проведення формувального експерименту було виявлено більший приріст показників творчого мислення молодших школярів ЕГ порівняно з КГ. Так, показник оригінальності мислення учнів ЕГ покращився на 65,3%, тоді як в КГ лише на 25%. Якщо біглисть та розробленість мислення школярів ЕГ зросли на 34% та 24,2% відповідно, то в КГ лише на 20,5% та 8,3%. Стан гнучкості мислення учнів КГ погіршився на 12,5%, тоді як в ЕГ покращився на 22,5%. Припускаємо, що зниження результатів діагностики гнучкості мислення та незначні зміни інших показників творчого мислення школярів КГ пов'язані з інтелектуальною дезадаптацією учнів молодшого шкільного віку до навчання, яка супроводжується погіршенням мислительних дій та операцій [9,с.121-122.] Проте, цілеспрямований підбір засобів, методичних прийомів та створення педагогічних умов сприяли розвитку усіх показників творчого мислення учнів ЕГ.

Значно більше зростання показника енергопотенціалу зафіксовано в молодших школярів, в процес фізичного виховання яких було введено експериментальну систему розвитку творчих здібностей. Так, в учнів ЕГ спостерігалось підвищення працездатності на 106,2%, тоді як в КГ лише на 53,4%. Така різниця відносного приросту працездатності ЕГ та КГ, на нашу думку пов'язана з високою активністю учнів до творчої та рухової діяльності



в процесі занять фізичними вправами. Після впровадження експериментального чинника стан працездатності, рівень розвитку фізичних якостей та функціональних можливостей організму, що визначають рівень готовності до діяльності в процесі фізичного виховання (енергопотенціал) в молодших школярів ЕГ були значно кращими, ніж у КГ.

Кращим, ніж в контрольній групі у молодших школярів ЕГ виявився приріст показників психомоторики. Так, в ЕГ на 55,8% зріс показник «переходу» за фінішну лінію, а на 53,3% - «недоходу» до фінішної лінії, тоді як в КГ ці показники становили, відповідно 36,3 % та 33,2%. Вважаємо, що значне зростання рівня розвитку психомоторних здібностей в системі розвитку креативності учнів ЕГ пов'язане з використанням спеціальних методичних прийомів. Хоча в методиці фізичного виховання школярів важливе значення надається розвитку психомоторики, втім в навчальні програми засоби та методи для реалізації даного завдання відсутні. В програму занять з учнями КГ їх не було включено, тому й приріст показників психомоторики у них був значно нижчим, ніж у ЕГ.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що приріст результатів діагностики компонентів творчих здібностей учнів КГ пов'язаний з природнім розвитком компонентів творчих здібностей молодших школярів, а також впливом інших видів діяльності учнів в школі. Суттєвіші зміни в учнів ЕГ підтверджують ефективність розробленої нами системи розвитку креативності учнів молодшого шкільного віку в процесі фізичного виховання.

### *Література*

1. Богоніч О.Л. Біленька Г.В. Розвиток творчих здібностей дошкільників на заняттях з фізичної культури / О.Л. Богоніч, Г.В. Біленька // Оптимізація процесу фізичного виховання в с-мі освіти: Матер. Всеукр. наук. конф. – Київ – Тернопіль, 1997. – С. 34-48.
2. Гребенникова О. М. Методика фізического воспитания детей дошкольного возраста с направленностью на развитие творчества : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. М. Гребенникова // СПб., 1998. – 142 с.
3. Збірник державних документів, що регламентують роботу закладів освіти України / Упоряд. Д-р пед. Наук., С.Г. Мельничук. – Кіровоград, 2004 – 185 с.
4. Иванова Г. К. Формирование творческих способностей школьников на уроках физической культуры : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. К. Иванова // Майкоп, 1998. – 146 с.

- 
5. Клименко В.В. Психологія творчості. Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.,
  6. Комісаренко Н. Особливості творчої діяльності молодших школярів у позакласній роботі // Початкова школа. – 2002. – №6. – С. 6.
  7. Мартиненко О.В. Танцювально-ритмічний комплекс як засіб розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку / О.В. Мартиненко // Оптимізація процесу фізичного виховання в с-мі освіти: Матер. Всеукр. наук. конф. – Київ. – Тернопіль, 1997. – С. 41-44.
  8. Нікітін Б.П. Виникнення і розвиток творчих здібностей // Рад. шк. – 1994. – № 4. – С.20-22.
  9. Психолог / Все про адаптацію. (Шкільний світ). – №25-26. – 2004. – С.121-122.

**ПСИХОЛОГІЯ****І. Глазкова**

- доцент кафедри іноземних мов Бердянського державного педагогічного університету

УДК 37.032:37

**КОМУНІКАТИВНІ БАР'ЄРИ: СУТНІСТЬ, ПРИЧИНИ ПОЯВИ, ТИПОЛОГІЯ**

Стаття присвячена проблемі спілкування, а саме, комунікативним бар'єрам. Автор розглядає їх як фактори, що утруднюють спілкування. У дослідженні висвітлено співвідношення понять "психологічний бар'єр" і "комунікативний бар'єр". Комунікація розглядається як одна з трьох сторін спілкування. Доведено, що однією з форм прояву психологічних бар'єрів є комунікативні бар'єри. У роботі висвітлюється низка причин, що викликають комунікативні бар'єри. Автор стверджує, що у сучасній педагогічній науці представлено різні види класифікацій бар'єрів комунікації. Не зважаючи на те, що в їх основі лежать різні критерії, вони мають багато спільного. Автором зроблено огляд та аналіз робіт, що висвітлюють їх типологію. На думку автора, доцільним є вивчення бар'єрів, що проявляються на внутрішньоособистісному та міжособистісному рівнях.

**Ключові слова:** бар'єр, комунікація, спілкування.

**И. Глазкова**

- доцент кафедры иностранных языков Бердянского педагогического университета

**КОММУНИКАТИВНЫЕ БАРЬЕРЫ: СУЩНОСТЬ, ПРИЧИНЫ ПОЯВЛЕНИЯ, ТИПОЛОГИЯ**

Статья посвящена проблеме общения, а именно, коммуникативным барьерам, которые рассматриваются как факторы, затрудняющие коммуникацию. Автор раскрывает сущность коммуникативных барьеров, определяет соотношение понятий "психологический барьер" и "коммуникативный барьер" и делает обзор работ, которые освещают их типологию.

**Ключевые слова:** барьер, коммуникация, общение.

*I. Glazkova*

*- Associate Professor of Foreign Languages Chair of Berdyansk State  
Pedagogical University*

### **COMMUNICATIVE BARRIERS: THE ESSENCE, THE REASONS OF THEIR APPEARANCE, TYPOLOGY**

*The article is devoted to the problem of communication, namely, to the communicative barriers which are examined as factors, that make difficulties for communication. An author examines the essence of communicative barriers, correlation of concepts "psychological barrier" and "communicative barrier" and does the review of works that light up their typology.*

**Key words:** *barrier, communication, intercourse.*

**Постановка проблеми.** Із процесом спілкування пов'язані всі сторони буття людини в суспільстві: (засвоєння досвіду, виробленого людством за всю його історію; процес соціалізації особистості; процес становлення окремої людини як суспільного індивіда; пізнання не тільки інших, але й самого себе; обмін різноманітною інформацією). Будь-яка діяльність, трудова або навчальна, здійснюється в спілкуванні й результат її багато в чому залежить від того, як це спілкування організоване.

Сучасна наука визнає спілкування самотійною діяльністю. Часто припускають помилкове ототожнення комунікації та спілкування, хоча комунікативна функція, за Г. Андреевою, це лише однією з трьох сторін спілкування – комунікативної, інтерактивної та перцептивної [1]. Подібну класифікацію функцій спілкування представлено в роботах Б. Ломова: інформаційно-комунікативну (яка охоплює процеси прийому – передачі інформації), регуляційно-комунікативну (пов'язану із взаємним коригуванням дій при здійсненні спільної діяльності) та афективно-комунікативну (та, що відноситься до емоційної сфери людини) [12].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми.** Найбільшу складність, на наш погляд, представляє завдання розмежування понять “комунікативний бар'єр” і “психологічний бар'єр”. У своєму дослідженні ми підтримуємо думку Б. Паригіна, який розуміє комунікативний бар'єр як “частковий прояв психологічного бар'єра, що діє в межах людської комунікації й виконує функцію “фільтра інформації” як у процесі взаємодії індивіда із

середовищем, так і в міжособистісній взаємодії” [10, с. 31-34]. Отже, однією з форм прояву психологічних бар'єрів є комунікативні бар'єри.

Комунікативні бар'єри як одна з характеристик процесу спілкування досить широко розглядалися в вітчизняних і зарубіжних дослідженнях міжособистісного сприйняття (О. Бодальов, Н. Rabin); комунікації (Г. Андреева, Б. Поршнев, А. Хараш, L. Neun і ін.); проблеми зворотного зв'язку при його порушеннях (М. Арутюнян, Л. Петровська, W. Archibalds, R. Cohen); міжособистісної взаємодії (А. Донцов, Б. Ломов, Б. Поршнев, М. Andersen); міжособистісних відносин (А. Єршов, W. Schutz), стадій розвитку групи (А. Петровський, Л. Уманський, W. Bennis, Н. Shepard); проблем корекції спілкування (Н. Богомолова, Л. Петровська, Г. Ковальов, А. Петровський, М. Туревский, Е. Aronson, С. Rogers ). Як самостійна галузь вивчення був розроблений аспект міжособистісного конфлікту (М. Афонькова, А. Донцов, Т. Полозова, L. Coseg, В. Oberhoff і ін.), причому окрім негативного боку (перешкода нормальному функціонуванню людських відносин) вивчався і позитивний його бік (міжособистісний конфлікт як джерело міжособистісного розвитку й пізнання людьми один одного в процесі конфліктної взаємодії) (З. Орлова, Л. Філонов). Особливо досліджувалася психологічна сумісність партнерів спілкування у світлі оптимізації міжособистісного спілкування (Ф. Горбов, Р. Кричевский, I. Airman, W. Heythorn, Е. Murray), а фактори, що перешкоджають міжособистісній сумісності розглядалися як причини виникнення комунікативних бар'єрів у спілкуванні.

**Мета роботи** полягає в обґрунтуванні сутності комунікативних бар'єрів, визначенні співвідношення понять “психологічний бар'єр” і “комунікативний бар'єр” та огляд типології останніх.

Причинами, що викликають появу бар'єрів комунікації, можуть бути соціальні, професійні, політичні й деякі інші відмінності, що призводять не тільки до різної інтерпретації одних і тих самих понять, що вживаються у процесі комунікації, але й тих, що породжують різне світовідчуття та світосприймання. Подібні бар'єри викликаються об'єктивними соціальними причинами й відбивають існуючу систему суспільних відносин.

На думку К. Роджерса, головна причина бар'єрів комунікації – це оцінка з боку партнера по спілкуванню, так званий оцінний зворотний зв'язок [18, с. 148].

А. Аронсон дотримується думки, що комунікативні бар'єри породжені неправильною інтерпретацією намірів партнера по спілкуванню [17, с.56].

Так, Б. Паригін [11, с.3-13] вважає, що є два види комунікативних бар'єрів:

1. Бар'єри “внутрішні”, котрі захищають автономію особистості та забезпечують їй відносну самостійність та індивідуальність (соціальні цінності, норми, дії), вони також пов'язані з таким особистісними особливостями, як ригідність, конформність, слаба воля тощо.

2. Бар'єри, причина яких лежить “зовні” особистості: нерозуміння з боку іншої людини, дефіцит інформації. Вони зберігають соціальну спільноту, виокремлюючи її від зовнішніх впливів (система ціннісних орієнтацій, що висуває особистість на шляху уніфікуючого тиску суспільства).

Досить широко й повно проблема комунікативних бар'єрів втілена в роботі О. Цуканової [16]. Не використовуючи термін “комунікативні бар'єри”, автор виділяє наступні “фактори утрудненого спілкування”:

- характер міжособистісних відносин між партнерами по спільній діяльності;
- індивідуально-психологічні особливості партнерів (екстро-інтроверсія, нейротизм і емоційна стійкість у розумінні Г. Айзенка);
- характер включеності партнерів у спільну діяльність;
- особливості ситуації взаємодії (маються на увазі екстремальні умови спільної діяльності, зокрема – дефіцит часу) [16, с. 23].

На основі теоретичного аналізу робіт з даної проблематики й результатів емпіричного дослідження О. Залюбовська [5] пропонує власну оригінальну типологію комунікативних бар'єрів і виділяє низку причин їх виникнення. Ці причини й служать підставою для запропонованої типології комунікативних бар'єрів міжособистісного спілкування:

1. мотиваційний комунікативний бар'єр, обумовлений несформованістю потреби в спілкуванні або її відсутністю в конкретній

ситуації, а також пов'язаний із включенням спілкування в незначущу діяльність;

2. операціональний комунікативний бар'єр, обумовлений недостатністю засобів, необхідних для реалізації спілкування (вербальних і невербальних), а також несформованістю певних комунікативних умінь і навичок;

3. індивідуально-психологічний бар'єр – перешкода в спілкуванні, пов'язана із впливом деяких індивідуально-психологічних особливостей;

4. соціально-психологічний комунікативний бар'єр, викликаний комплексом соціально-психологічних характеристик ситуації спілкування.

За критерієм усвідомленості автор виділяє:

а) усвідомлені комунікативні бар'єри, що реально присутні в ситуації спілкування;

б) неусвідомлені комунікативні бар'єри – такі труднощі в спілкуванні, що суб'єктивно не переживаються людиною, однак реально блокують спілкування й представлені у свідомості партнерів по спілкуванню.

Далі бар'єри пропонується розрізняти за ступенем блокування.

а) “абсолютний” комунікативний бар'єр, що повністю блокує спілкування;

б) “відносний” комунікативний бар'єр, що утрудняє спілкування, знижує його ефективність, але не блокує його повністю.

Слід зазначити, що подібна чітка типологізація проглядається лише на теоретичному рівні аналізу причин, що викликають появу комунікативних бар'єрів, що є підставою для віднесення бар'єра до певного типу. Якщо ж для аналізу береться бар'єр комунікації, його зовнішнє вираження, то не завжди можна розрізнити, до якого типу він відноситься.

У концепції О. Саннікової [15] теж виділено дві основні групи комунікативних бар'єрів:

1. Бар'єри, що виникають у зв'язку зі змістовним моментом (вміння, навички спілкування, розуміння партнера, зміст інформації, мета та мотиви спілкування, особистісні особливості та ін.).

2. Бар'єри, що виникають у зв'язку з процесуальними, формально-динамічними характеристиками спілкування (важко встановити контакт,

включитися в бесіду, вийти з неї, заважає замкненість, відсутність ініціативи, страх перед великою та незнайомою аудиторією та ін.).

В. Лабунська класифікувала труднощі, що виникають в спілкуванні на об'єктивні і суб'єктивні; первинні й вторинні; усвідомлені, реально існуючі, усвідомлені й неусвідомлені, але реально неіснуючі; ситуативні й стабільні; міжкультурні і культурно-специфічні; загальновікові, гендерні, статеві; індивідуально-психологічні, особистісні, соціально-психологічні; когнітивно-емоційні, мотиваційні й інструментальні; вербальні й невербальні [13].

Є. Рогов [14] вказує на те, що комунікативні бар'єри бувають:

1. Бар'єри нерозуміння (фонетичні, семантичні, стилістичні, логічні).
2. Бар'єри соціально-культурних відмінностей (статусних, релігійних, політичних, професійних).
3. Бар'єри ставлення (які залежать від авторитету комунікатора – чим вищий авторитет, тим нижчий бар'єр).
4. Бар'єри смислові.
5. Бар'єри техніки та навичок спілкування.

Т. Глушакова описує 5 сфер, в яких виникають комунікативні бар'єри [3]:

1. Сфера міжособистісних стосунків: емоційна комунікація; некоректна комунікація, особисті упередження, негативна спрямованість поведінки, рольова конфронтація.

2. Сприйняття та розуміння: недолік інформації, квазі- та дезінформація, відмінності у сприйнятті та обробці інформації, розбіжності у підходах та процесах прийняття рішень.

3. Сфера інтересів: матеріальні, процедурні, психологічні.

4. Соціальні структури, фізичний простір: структура влади, організаційні структури, комунікативні структури, структури середовища та функціонування, екологічні структури, структури часу, світові та державні структури.

5. Сфера світогляду, цінностей і норм: соціально-культурні норми, традиції, цінності соціуму, особистісні цінності; загальнолюдські цінності.

Гофман виділив наступні бар'єри, що утруднюють комунікативний акт:



- зовнішня неуважність: реципієнт звертає увагу на важливі факти, зайнятий чимось, що знаходиться за межами сприйняття інших;
- егоїстичність: заклопотаність самим собою перешкоджає поглинанню бесідою;
- захопленість взаємодією, унаслідок заклопотаності особистими проблемами і станом відносин в групі втрачається здатність стежити за темою розмови [6].

Дж.Ньюстром та К.Девіс [7] виділяють три типи комунікативних бар'єрів:

1) особистісні – виникають через людські емоції, системи цінностей співрозмовників, невміння слухати. Також вони виникають через расові, освітні, гендерні, соціально-економічні, статусні відмінності.

2) фізичні – виникають в матеріальному середовищі комунікації (шум, відстань між учасниками комунікативного процесу, стіни або статичні перешкоди).

3) семантичні – виникають на основі обмеженості символів, які ми використовуємо в комунікації. Символи зазвичай багатозначні, але ми повинні вибрати єдине, визначене і прийнятне саме в даній комунікативній ситуації значення, інакше виникає нерозуміння. Якщо виникають сумніви, треба звертатися до подальшої необхідної інформації. Обидві сторони комунікації повинні не тільки знати значення слів даної мови, але й інтерпретувати їх в контексті використання (тон, гучність, невербальні жести та ін.).

Тут ми бачимо розмежування середовищ, де виникають комунікативні бар'єри, на три таких умовні сфери: внутрішньоособистісну, міжособистісну та сферу матеріального середовища.

У дослідженні Л. Дунець [4] вказано на наявність: соціальних та соціально-психологічних; фізичних (віддаленість партнерів по спілкуванню, наявність композиційних перешкод у просторі, бар'єр фізичних станів людей, які спілкуються тощо); соціально-рольових; інформаційно-пізнавальних; та ідеологічних комунікативних бар'єрів.

Соціально-психологічні комунікативні бар'єри [4], в свою чергу, класифікуються на:

➤ організаційно-психологічні (при взаєминах “особистість – особистість”, “особистість – група” та “група – група”);

- когнітивно-психологічні (різні знання про предмет спілкування), психомоторні (різниця навичок і вміння вести спілкування у межах заданої форми);
- сенсорно-мовленнєві (розбіжності у навичках сприйняття і висловлювання у суб'єктів спілкування);
- психосоціальні, що виникають при невідповідності рольової компетентності особистості тій системі спілкування, в яку вона включається.

Окреме місце займають організаційні комунікативні бар'єри.

Л. Орбан-Лембрик [9] виділяє мікро- і макро-бар'єри організаційної комунікації. Мікробар'єри спілкування виникають на міжособистісному рівні: у повідомленні відправника, в обміні думками, у виборі носія (електронна пошта, комп'ютер, офіційна мова тощо).

Макробар'єри спілкування пов'язані із зовнішнім середовищем, у якому здійснюється управлінська комунікація, і маніфестуються у інформаційному перевантаженні, великій кількості носіїв, обмеженні обміном інформацією, вмінні користуватися інформацією.

Також дослідниця виокремлює смисловий, логічний, фонетичний, семантичний та стилістичний комунікативні бар'єри [8].

Останнім часом з'явилося чимало досліджень, які довели перевагу діалогічного навчання над монологічним. Діалог є основою будь-якого творчого процесу. З цих позицій необхідно зупинитися на аналізі бар'єрів, що характеризують діалогічну взаємодію. Бар'єри діалогічної взаємодії ми визначаємо як перешкоди, що заважають реалізації діалогічних відношень між партнерами, і перепони, що утруднюють підвищення ефективності діалогу. Основні бар'єри діалогічної взаємодії умовно ділять на декілька груп.

Ситуативні бар'єри – розмежування партнерів у просторі, їхня ситуативна замкненість, географічні, відомчі, режимні, бюрократичні, діахронічні та інші темпоральні бар'єри, шкідлива дія фізичного і соціального середовища, ситуативна гострота конфлікту.

Контрсугестивні – упередження, недовіра, егоцентризм, нігілізм, антигуманістичний світогляд і світосприймання, замкнений спосіб життя, відсутність почуття гумору, апатія, байдужість, відсутність мотивації, низка негативних рис характеру (неврівноваженість, сварливість),

відсутність суспільно значущих цілей, конформізм, індивідуалізм, апломб, імперативізм, самовдоволення.

Тезаурусні бар'єри – некультурність партнерів, низький рівень інтелектуального розвитку, відсутність навичок суспільної і творчої діяльності, неясність усвідомлення власних цілей, функцій і ролі в суспільстві, слабе оволодіння методологічними засобами мислення і творчості, невміння цілеспрямовано користуватися стилістичними і невербальними засобами спілкування.

Інтеракційні бар'єри – невміння планувати й організовувати колективну взаємодію, відсутність навичок соціального контакту, кооперації і дружнього змагання [2, с. 63-64].

Також перешкодою діалогу є абсолютна згода між партнерами, в умовах абсолютної залежності або абсолютної автономності. Бар'єри діалогу можна подолати, навіть антидіалогічні особи можуть розвинути здібності до справжнього людського спілкування і стати суб'єктами діалогу, оскільки кожному притаманна потреба в людському діалозі. Найважче піддаються подоланню бар'єри, які залежать від властивостей особистості (контрсугестивні й тезаурусні).

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Отже, у сучасній педагогічній науці представлено різні види класифікацій бар'єрів комунікації, не зважаючи на те, що в їх основі лежать різні критерії, вони мають багато спільного. В межах нашого дослідження, вважаємо доцільним вивчення бар'єрів, що проявляються на внутрішньо особистісному та міжособистісному рівнях. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці програми подолання комунікативних бар'єрів під час вивчення педагогічних дисциплін.

### *Література*

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 376 с.
2. Буш Г. Диалогика и творчество / Г. Буш. – Р.: Авотс, 1985. – 318 с.
3. Глушакова Т.И. Переговоры: эффективное “ты-я” взаимодействие. (Методическое пособие) / Т. И. Глушакова. – Москва, 1991. – 152 с.
4. Дунець Л.М. Психологія спілкування: Навчальний посібник для студентів спеціальностей “Соціальна педагогіка” та “Практична психологія” / Л. М. Дунець. – Хмельницький: ТУП, 2003. – 142 с.

5. Залюбовская Е. В. Преодоление коммуникативных барьеров в условиях совместной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Залюбовская Е. В. – Моск. гос. ун-т. – М., 1984. – 192 с.
6. Зган Дж. Слушание: Непременное условие поддерживающего поведения. // Межличностное общение / Сост. и общая редакция Н.В. Казариновой, В.М. Погольши. – СПб.: Питер, 2001. – с.330-340.
7. Ньюстром Дж.В., Дэвис К. Организационное поведение. / Перевод с англ. Под ред. Ю.Н. Каптуревского – СПб: Издательство «Питер», 2003. – 448 с.
8. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: Посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 568 с.
9. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
10. Парыгин Б.Д. Проблема опосредованности в социальной психологии // Методические проблемы социальной психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1975. – С.31-34.
11. Парыгин Б.Д. Психологический барьер и его природа // Социальная психология и философия / Под ред. Б. Парыгина. – Л.: ЛГПИ, 1975. – Вып.3. – С. 3-13.
12. Психологический словарь / Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского / 2-е издание, исправленное и дополненное – М.: Политиздат, 1990.– 449 с.
13. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция.: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Лабунская, Ю.А. Менждерицкая, Е.Д. Бреус. – М.: Издательский центр. «Академия», 2001. – 288 с.
14. Рогов Е.И. Психология общения / Е. И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 336 с.
15. Санникова О.П. Дифференциальный подход в изучении трудностей в общении / Психология педагогического общения. Тезисы докладов научно-практ. конф. – Кировоград, 1990. – 236 с.
16. Цуканова Е. В. Психологические особенности затрудненного общения в условиях совместной деятельности: Дисс... канд. психол. наук: 19.00.05 / Е. В. Цуканова. – М., 1980. – 215 с.
17. Aronson E. The Social Animal / E. Aronson. – S-F, 1972. – 112 p.
18. Rogers C.R. Encounter groups / C. R. Rogers. – London: Harmonds-Worth, 1975. – 174 p.

*Т. Розумна*

*- аспірантка кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету*

УДК 378.147.134:371.134

### **КОНТРОЛЬНО-РЕФЛЕКСИВНИЙ ЕТАП ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІНТЕРАКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

*У статті розкрито зміст контрольно-рефлексивного етапу підготовки майбутніх вчителів до інтерактивної взаємодії з учнями. Акцентується увага на методах, за допомогою яких формуються знання та уміння студентів інтерактивно взаємодіяти спираючись на навички рефлексії. Підготовка до інтерактивної взаємодії повинна відбуватися поетапно. Її складовими є: мотиваційно-орієнтаційний, змістово-процесуальний та контрольно-рефлексивний етапи. Контрольно-рефлексивний етап підготовки присвячений аналізу результатів готовності студентів до організації інтерактивної взаємодії та ознайомлення з методами контролю та самоконтролю, що дозволяють усвідомити й оцінити власні дії, якості, здібності. Автор акцентує увагу на тому, що рефлексія ґрунтується на принципі спілкування, а не односторонній інформаційній комунікації та є важливим елементом інтерактивної взаємодії. Контрольно-рефлексивний етап вчить студентів бути уважними та поважати почуття інших людей. Рефлексія складається з трьох компонентів. До їх складу відносяться: фіксування стану розвитку; визначення причин цього стану; оцінка продуктивності розвитку у результаті взаємодії, що відбулася. Впродовж цього етапу використовувалися такі методи: «Рефлексивне коло», «Міні – твір», «Ключове слово», «Анкета – газета», «Ланцюжок побажань».*

***Ключові слова:** інтерактивна взаємодія, підготовка вчителя, рефлексія.*

*Т. Розумная*

*- аспірантка кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету*

### **КОНТРОЛЬНО-РЕФЛЕКСИВНЫЙ ЭТАП ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИНТЕРАКТИВНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ**

*В статье рассматривается содержание контрольно-рефлексивного этапа подготовки будущих учителей к интерактивному взаимодействию с учениками. Акцентируется внимание на методах с помощью которых формируются знания и умения студентов интерактивно взаимодействовать опираясь на навыки рефлексии. Подготовка к интерактивному взаимодействию должна проходить поэтапно. Ее составляющими являются: мотивационно-ориентационный, содержательно-процесуальный, контрольно-рефлексивный этапы. Контрольно-рефлексивный этап підготовки посвящен анализу результатов готовности студентов к организации интерактивного взаимодействия.*

**Ключевые слова:** *интерактивное взаимодействие, подготовка учителя, рефлексия.*

**T. Rozumna**

*- post-graduate student of the department of Pedagogics of Berdyansk State Pedagogical University*

#### **ANALYTICAL AND REFLEXIVE STAGE IN FUTURE TEACHERS' PREPARATION TO INTERACTION WITH PUPILS**

*The article examines the plot of analytical and reflexive stage in future teachers' preparation to interaction with pupils. The author pays attention to the methods with the help of which students' knowledge and skills of reflection are formed. The stages of preparation are orientation and motivational, contents and procedural, analytical and reflexive stages. This problem of teachers' preparation is essential. Reflection is a vital a part of consciousness.*

**Key words:** *interaction, teachers' preparation, reflection.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні сучасне суспільство потребує всебічно розвинених і соціально активних особистостей, які мають фундаментальну освіту та багату внутрішню культуру. Становлення та розвиток майбутнього вчителя насамперед передбачає формування його як особистості. Вирішення проблем професійної підготовки майбутніх спеціалістів забезпечуються за допомогою інтерактивної взаємодії, що передбачає організацію такого спілкування, що веде до взаєморозуміння, взаємодії та колегіального вирішення загальних, але важливих для кожного учасника завдань.

Аналіз літературних джерел та власний педагогічний досвід дозволяють припустити, що підготовка майбутнього вчителя до

інтерактивної взаємодії повинна відбуватися поетапно, а саме: мотиваційно-орієнтаційний, змістово-процесуальний та контрольно-рефлексивний етапи.

Контрольно-рефлексивний етап підготовки майбутніх вчителів до організації інтерактивної взаємодії з учнями присвячений аналізу результатів готовності студентів до організації інтерактивної взаємодії та ознайомлення з методами контролю та самоконтролю, що дозволяють усвідомити й оцінити власні дії, якості, здібності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасній педагогіці ми спостерігаємо постійний пошук та розвиток нових шляхів взаємодії викладача й студента. Б.Ананьєв, О.Бодальов, В.М'ясищев займаються вивченням основних питань взаємостосунків; Б.Паригін, Є.Рудневський приділяють увагу процесу взаємодії та спілкуванню особистостей, взаєморозуміння один одного. Думка класика педагогіки С.Шацького про необхідність запровадження педагогічної підготовки з першого курсу не втратила актуальності донині. Важливим у підготовці вчителя він вважав організацію діяльності саме майбутніх учителів, оскільки в майбутньому вони зможуть так само поводитися з учнем: «... від учня він буде отримувати матеріал, який уже є в запасі його особистісного досвіду, буде його обробляти й організовувати дитину в школі» [4, с.235]. Саме інтерактивна діяльність, звертаючись за допомогою до суб'єктивного досвіду студента, допомагає йому в процесі навчання засвоїти власні способи відкриття соціального досвіду.

**Формулювання цілей статті.** Метою даного дослідження є обґрунтування доцільності впровадження контрольно-рефлексивного етапу підготовки майбутніх вчителів до організації інтерактивної взаємодії з учнями та розкриття його суті, змісту, методів та засобів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У психології під рефлексією розуміють здатність людини до самоаналізу, розуміння своїх предметно-соціальних відношень з навколишнім світом (Л.Виготський, В.Давидов, С.Рубінштейн та інші). С.Рубінштейн указував на здатність рефлексії умовно виводити людину за межі безпосередніх інтересів, її повсякденного життя, будувати власні стосунки на якісно новому, свідомому рівні, близькому до філософського розуміння життя. Саме завдяки рефлексії «кожен вчинок людини починає мати характер

філософського роздуму про життя ... і виникає проблема відповідальності за все зроблене та за все упущене» [3, с.389].

На думку О.Маркової, педагогічна рефлексія – це здатність учителя уявити картину ситуації, яка утворилася в учня, на її основі уточнити уявлення про себе. Рефлексія означає розуміння вчителем себе з точки зору учнів у ситуаціях, які змінюються [2, с.57].

Дослідники багато уваги приділяють вивченню місця рефлексивної позиції вчителя в оволодінні педагогічною діяльністю. Важливою передумовою розвитку рефлексивної позиції майбутнього вчителя є стимулювання студентів до самовизначення та формування особистісної «Я-концепції» у змісті педагогічної діяльності. Майбутніх учителів треба цілеспрямовано вчити входити у рефлексивну позицію, для чого на заняттях потрібно створювати ситуації, які вимагають від студентів самоаналізу та самооцінки власної діяльності. Необхідно зауважити, що розвиток рефлексії дозволяє студенту: зрозуміти можливість вибору; здійснити вибір стратегії поведінки в проблемній ситуації; реалізувати стратегію і оцінити її ефективність; здійснити корекцію поведінки (зробити інший вибір).

Рефлексія ґрунтується на принципі спілкування, а не односторонній інформаційній комунікації. Атмосфера вільного обміну думками сприяє більш активному формуванню у студентів механізму критичного мислення: аналізу, узагальнення, прогнозування, самооцінки. Довіра та повага до логіки партнера стимулює розвиток внутрішньої потреби до аналітичної роботи, яка формує культуру спілкування, гнучкість мислення. Процедура рефлексії здійснюється під час взаємодії або після взаємодії. На думку С.Кашлева, ця процедура у педагогічному процесі складається з трьох провідних компонентів, а саме: фіксування стану розвитку; визначення причин цього стану; оцінка продуктивності розвитку у результаті взаємодії, що відбулася.

Спочатку суб'єкт взаємодії вербально фіксує свій стан розвитку у наступних сферах:

- емоційно-чуттєвій (позитивні або негативні емоції, що відчував суб'єкт);
- потребнісній (пасивний або активний стан, чи з'явилося бажання до саморозвитку);



- мотиваційній (наскільки взаємодія виявилась особистісно значущою для суб'єкта);
- діяльнісній (яку діяльність стимулює взаємодія, яку коректує, наскільки збагачує досвід діяльності);
- гностичній (що трапилося з знаннями, чи мало місце їх поглиблення, систематизація);

Наступним кроком у здійсненні процедури рефлексії в інтерактивній взаємодії є визначення суб'єктом причин зафіксованого стану розвитку. Серед причин можна зазначити: успішність взаємодії, зміну видів діяльності, цікавий зміст, позитивну атмосферу спілкування, можливість творчості, діалог, полілог, особистісну цінність, важливість проблеми, що обговорюється тощо. На цьому етапі важливо чітко визначити причино-наслідкові зв'язки зафіксованого стану розвитку та взаємодії, що відбулася, її компонентів.

Процедура рефлексії закінчується оцінкою учасниками педагогічного процесу продуктивності свого розвитку у результаті взаємодії, що відбулася. Оцінка – це думка самого суб'єкта взаємодії про ступінь, рівень власного розвитку та впливу на нього окремих компонентів взаємодії. Критеріями оцінки є компоненти стану розвитку тобто, емоційний стан, стан мотивів, діяльності. Діяльність суб'єкта взаємодії щодо реалізації процедури рефлексії, є його рефлексивна діяльність. Рефлексивну діяльність студентів у педагогічному процесі організує викладач [1, с.48].

На контрольно-рефлексивному етапі ми використовували такі методи: «Рефлексивне коло», «Міні – твір», «Ключове слово», «Анкета – газета», «Ланцюжок побажань».

Метод «Рефлексивне коло» передбачував, що всі учасники займали місця по колу і викладач задавав алгоритм рефлексії: розкажіть про свій емоційний стан під час заняття та по його завершенню; Що нового Ви вивчили, чому навчились? Які причини цього? Як Ви оцінюєте свою участь у занятті? Потім учасники по колу висловлювали власну думку відповідно до алгоритму, викладач закінчував рефлексивне коло.

Метод «Міні – твір» пропонував учасникам взаємодії написати на окремих аркушах паперу невеликі за обсягом тексти, по закінченню заняття, семестру, навчального року за темами:

- «Я – на занятті, заняття – у мені»;
- «Мої думки про участь у справі»;
- «Як я оцінюю результати справи»;
- «Що мені дав цей курс (справа)».

Познайомившись з творами, викладач проводив їх аналіз.

Метод «Ключове слово» передбачував, що учасники взаємодії на маленьких аркушах паперу пишуть лише одне слово, з яким асоціювався зміст справи, що відбулася, взаємодії та її результатів. Для виконання цього завдання відводилося 2–3 хвилини, по закінченні часу викладач збирав аркуші з ключовими словами та проводив їх короткий аналіз, або пропонував зробити аналіз студентам. Також цей метод можна застосовувати усно, коли кожен з учасників за 2–3 хвилини по черзі називає своє ключове слово вголос.

Метод «Анкета – газета» допомагав учасникам інтерактивної взаємодії висловити своє відношення, дати оцінку взаємодії, що відбулася у вигляді малюнків, карикатур, віршів, невеликих прозаїчних текстів, побажань, зауважень, пропозицій, запитань. Після того, як усі учасники висловили свою думку, можна вивісити анкету – газету на загальний огляд.

Метод «Ланцюжок побажань» передбачував, що кожен з учасників взаємодії у визначеній послідовності звертався з побажанням до себе та до інших за результатами взаємодії. Побажання могли бути спрямовані на взаємодію, що буде мати місце, майбутню справу. Закінчував ланцюжок побажань викладач, підводячи підсумок.

Цікавою є вправа «Малюємо настрій», яка використовувалася для зняття неприємного осадку після важкої розмови. Для цього студенти брали кольорові олівці та чистий аркуш паперу. Повільно, лівою рукою вони малювали абстрактний сюжет – лінії, кольорові плями, фігури. Вони повністю занурювалися у свої переживання, обирали колір та проводили лінії так, як бажали, відповідно до настрою. Студенти переносили свій настрій на папір і таким чином матеріалізували його. Завершивши малюнок, на зворотній стороні аркуша вони писали 5–7 слів, що відтворювали їхній емоційний стан, при цьому не треба було довго думати, слова повинні були виникати спонтанно. Потім вони ще раз дивилися на малюнок, ще раз переживали ті ж самі емоції, перечитували слова та з

силою розривали аркуш паперу та викидали його. Таким чином, їхній емоційний стан переходив на малюнок та був знищеним.

Під час рефлексії ігор, ми пропонували наступне завдання: слово – гра розташовувалось вертикально і студентам пропонувалося описати ті почуття, які переважали в учасника в процесі ігрового заняття або по його закінченню. Наприклад:

Г – гордість або гнів

Р – радість або розчарування

А – азарт або апатію.

Це ж завдання ми виконували за допомогою кольорового паперу – аркушів темних (синій, чорний, сірий) та світлих (рожевий, жовтий, блакитний) кольорів. Кожен з учасників обирав той колір, що відповідав його настрою, і потім записував на аркуші те почуття, що домінувало під час виконання завдання. Потім кольорові листки клеїлись на ватман і можна було побачити які почуття переважали.

**Висновки.** Отже, показниками прояву рефлексивної позиції майбутнього вчителя є: прагнення до доведення та обґрунтування власної точки зору; бажання та здатність до діалогу; пошук різних варіантів оцінок педагогічних ситуацій; вміння розуміти теперішнє у термінах минулого (причин) та у термінах майбутнього (у вигляді ймовірного прогнозу); готовність до адекватної самооцінки.

Зворотний зв'язок, у якій би формі він не проводився, є необхідним для того, щоб майбутні вчителі мали змогу навчитися ефективно взаємодіяти з учнями. Контрольно-рефлексивний етап не лише знайомить студентів з методами контролю та самоконтролю, а й вчить їх контролювати ситуацію, бути уважними та поважати почуття інших людей.

### *Література*

1. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения педагогике / С.С. Кашлев – Минск.: Высшая школа, 2004. – 119 с.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К.Маркова – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
3. Краткий психологический словарь / Сост. О.А.Карпенко, под. общ. ред. А.А.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 441с.
4. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения в 4-т. / С.Т.Шацкий – М.: Просвещение, 1964. – Т.2. – 476 с.

## ДЕФЕКТОЛОГІЯ

*Л. Журавльова*

- доцент кафедри соціальної педагогіки та дошкільної освіти,  
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана  
Хмельницького

УДК 376.36

**ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ І РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО  
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВАДАМИ МОВЛЕННЯ**

У статті висвітлюється актуальність проблеми оптимізації процесу навчання дітей з порушенням мовлення. Синкретична єдність різних сенсорних систем дозволяє оптимізувати процес навчання, зробити його раціональним і ефективним. Автор розкриває можливість використання синестезії сенсорних аналізаторів у навчанні і розвитку дітей з патологією мовлення. Визначає актуальність акценту на руховому сприйманні при здійсненні педагогічної допомоги і підтримки дітей-логопатів.

**Ключові слова.** Діти старшого дошкільного віку, порушення мовлення, оптимізація педагогічно-корекційного процесу, сенсорні системи, активізація моторного сприймання.

*Л. Журавлёва*

– доцент кафедры социальной педагогики и дошкольного образования,  
Мелитопольский государственный педагогический университет имени  
Богдана Хмельницкого

**К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ**

В статье отражается актуальность проблемы оптимизации процесса обучения детей с нарушением речи. Автор раскрывает возможность использования синестезии сенсорных анализаторов в обучении и развитии детей с патологией речи.

**Ключевые слова.** Дети старшего дошкольного возраста, нарушение речи, оптимизация педагогично-коррекционного процесса, сенсорные системы, активизация моторного восприятия.

L. Zhuravleva

- Melitopol State Pedagogical University Named after Bogdan Khmelnytskyi

## TO PROBLEM OF TEACHING AND DEVELOPMENT OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH ALLOLALIA

*Article reflects the relevance of optimization problems of the learning process of junior schoolchildren in violation of speech. The author reveals the possibility of using synesthesia sensory analyzers in training and development of children with speech pathology.*

**The key words.** Senior preschoolers, pathology of speech, optimization of педагогично-корекційного процесу, sensory system, activation of motor perception.

**Постановка проблеми.** Головним аспектом гуманізації освіти є пріоритетність сфери індивідуального розвитку, а саме звернення до особистості, її можливостей, творчого потенціалу і пізнавальної активності. Концептуальні засади реформування дошкільної і початкової ланок освіти, визначені у Законі України «Про освіту» [2], «Про дошкільну освіту» [3], Національній доктрині розвитку освіти України окреслюють ключові тенденції в розвитку сучасної системи національної освіти, нові вимоги до підготовки дітей шестирічного віку до навчання, передбачають досконалість форм, методів, засобів і методики навчання дітей рідній мові, формування культури мовленнєвого спілкування. Особливого значення набуває проблема диференційованого підходу до навчання і розвитку дітей старшого дошкільного віку, які мають порушення мовлення.

**Аналіз наукових досліджень** свідчить про зростання за останнє десятиріччя інтересу вітчизняних та зарубіжних учених до питань формування мовленнєвої готовності дітей дошкільного віку, що забезпечує не лише соціальну адаптацію, але й виступає основним інструментом засвоєння шкільних знань. Про це свідчать праці Л. Артемової, А. Богуш, М. Вашуленко, О. Кононко, С. Лаврентьєвої, Л. Низьковської, Л. Пироженко, Л. Покроєвої, К. Прищепи, О. Проскури, Р. Репіної та ін.

Проблема навчання і розвитку дітей з порушенням мовлення знайшла широке відображення у вітчизняному корекційно-педагогічному досвіді. Вивчалися особливості розвитку мовлення дітей із фонетико-фонематичним та загальним недорозвиненням мовлення (Л. Вавіна, О. Жильцова, Р. Левіна, І. Марченко, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, Л. Трофименко та ін.),

проблеми заїкання (В.Кондратенко, С.Конопляста, А.Кравченко, В.Селіверстов, В.Тищенко, М.Хватцев, В.Шкловський, Р.Юрова та ін.), питання підготовки до опанування писемним мовленням, формування та удосконалення лексико-граматичної сторони мовлення (Л. Бартенєва, Л. Дідкова, Л. Журова, Н.Пахомова, Г. Чіркаїна, М. Шеремет та ін).

Разом з тим, диференційований підхід у навчанні та розвитку дітей з порушенням мовлення залишається предметом дискусій фахівців.

**Мета статті** постає у розкритті можливостей синестезії сенсорних аналізаторних систем, що дозволяє оптимізувати процес навчання дітей з порушенням мовлення, зробити його раціональним і ефективним.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз результатів обстеження стану мовленнєвого розвитку дітей, які йдуть до школи, виявив тенденцію до прогресуючого розповсюдження порушень усного і писемного мовлення.

Етіологія розладів представлена п'ятьма основними чинниками:

- фізіологічний аспект (неповноцінність зорового сприймання, оптико-просторова недостатність, несформованість або недорозвинення усного мовлення, сенсорні утруднення, порушення міжаналізаторної взаємодії);

- психологічний аспект: (затримка розвитку вищих психічних функцій: уваги, пам'яті, суцесивних і симультанних процесів);

- генний аспект (спадкова обтяженість, конституціональна схильність, етіопатогенетичний чинник);

- нейропсихологічний аспект (вплив функціональної асиметрії півкуль головного мозку);

- соціальний аспект (дія, що надається сучасними соціально-економічними концепціями розвитку на всі сфери життя).

Точне визначення диференціальних ознак і механізмів порушень, відмінність їх від інших, неспецифічних помилок надзвичайно важливі для розвитку культури особистості, що забезпечує успішність і життєздатність в соціумі, а також для відповідної корекційної діяльності, розробки цілісної системи роботи по виправленню цих порушень, по попередженню шкільної дезадаптації в цілому.

Однією з основних умов адекватного розвитку психічних функцій, зокрема, мовленнєвої, є процеси сприймання, відповідальні за прийом і переробку інформації. Перцептивні процеси забезпечують регуляцію

мовленнєвої діяльності і удосконалюються під впливом різних її проявів [6; 7]. Інформація, що поступає із зовнішнього світу, є тією базою, на основі якої відбувається навчання і формується індивідуальний досвід.

Якнайповніше уявлення про об'єкти, що сприймаються можна отримати за умови їх сприймання декількома органами чуття, що дозволяє сприймати різні властивості об'єктів за допомогою різних сенсорних систем (зір, слух, дотик, кінестетична чутливість тощо); проводити їх аналіз усередині кожної сенсорної системи, співвідносити характерні ознаки, ухвалювати рішення на основі інтеграційної обробки даних [5; 6]. Подібна синкретична єдність різних сенсорних систем, що дозволяє оптимізувати процес навчання, зробити його раціональним і ефективним, повинна стати теоретико-методичними засадами педагогічної допомоги і підтримки старших дошкільників з порушенням мовлення, оскільки специфіка пропедевтичної і корекційної роботи припускає підключення компенсаторних механізмів і можливостей дитини з метою надання найбільш доцільної і дієвої допомоги у кожному конкретному випадку.

Проте злагодженість, міцність і рухливість інтеграційної взаємодії, що визначають ефективність процесу навчання грамоті, забезпечуються адекватністю окремих перцептивних процесів, порушення яких є одним з можливих механізмів несформованості усного і писемного мовлення на психофізіологічному рівні. У зв'язку з цим особливої значущості набуває той факт, що у дітей, страждаючих порушенням усного і писемного мовлення, слуховий і зоровий канали отримання і переробки інформації є найбільш сензитивними з огляду на схильність до різних розладів. Адже за допомогою саме слухової і зорової аналізаторних систем традиційно реалізуються превалююча більшість навчальних ситуацій. Педагогам добре знайома проблема диференціації понять «голосний» та «приголосний» звуки. Традиційним прийомом в системі роботи по усуненню порушень в цьому напрямі є формування уявлень про акустичні і артикуляторні характеристики і відмінності позначених фонетичних одиниць [1, с. 3-7]. Досвід показує, що для окремих категорій дітей-логопатів наведених дій недостатньо, оскільки:

- з одного боку, розлади в області фонетико-фонематичного сприймання перешкоджають повноцінному і точному з акустичної точки зору відтворенню звуків, що характеризуються;

• з іншого – маючи в більшості випадків порушення у сфері просторового сприймання і несформованість кінестетичних відчуттів органів апарату артикуляції, діти зазнають значних труднощів в зіставленні графічного зображення звуку з власним артикуляційним укладом.

Визнаючи специфічність і нестабільність слухового і зорового засобів контролю у дітей з порушенням мовлення, необхідно звернути увагу на зростаючий вплив рухового або моторного сприймання на ступінь осмислення інформаційного матеріалу дітьми [4; 5]. Корекційна робота із застосуванням методів активізації рухового сприймання дозволяє зробити висновок про доцільність і обґрунтованість застосування технологій, спрямованих на активізацію аналізаторів, відповідальних за так звану моторну інтеріоризацію дійсності, дозрівання якої з дитячого віку забезпечує отримання адекватної інформації про навколишній світ [4; 6].

Кожна людина з дитинства володіє п'ятьма способами збагачення новими знаннями: вона дивиться, слухає, дотиком обстежує, нюхає і куштує. До того ж, відомо по одному візуальному і аудіальному засобу та три кінестетичних. Вищезазначене переконує у необхідності опори при плануванні роботи з дітьми, які мають відхилення в мовленнєвому розвитку, на найбільш частотні і підлягаючі зберіганню канали переробки інформації з метою підвищення узгодженості у взаємодії аналізаторних систем.

Актуальність акценту на руховому сприйманні при здійсненні педагогічної допомоги і підтримки дітей-логопатів обумовлена також його сприянням в створенні міцної навчальної мотивації: необмежений досвід пізнання дійсності, коли дослідження дитиною предметів і явищ навколишнього життя знаходить належне моторне (фізіологічно переважаюче і достатньо підлягаюче зберіганню у дітей з відхиленнями в мовленнєвому розвитку) підкріплення в умовах відсутності прийомів, що приборкують природну дитячу цікавість, приводить до підтримки і підвищення вродженого бажання отримувати знання, збагачувати свій культурний і інтелектуальний потенціал.

**Висновки.** Питання про посилення ролі рухового сприймання стосовно періоду дошкільного дитинства доречно ставити відносно збільшення можливостей повноцінного формування і збагачення сфери дитячої свідомості. Проблема активізація моторного сприймання в період підготовки дитини до школи обумовлена більшою мірою необхідністю



підключення компенсаторних механізмів і можливостей, що заповнюють недостатність розвитку різних сенсорних систем і каналів отримання і обробки інформації у дітей з мовленнєвою патологією.

### *Література*

1. Гопіченко О.М. Диференціація голосних та приголосних звуків на логопедичних заняттях із дітьми / Олена Марківна Гопіченко // Педагогіка та методика спеціальні: [збірник наукових праць]. – К.: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова., 2000. – С. 3-7.
2. Закон України «Про освіту» – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
3. Закон про дошкільну освіту // Урядовий кур'єр. – 2001. – 8 серпня. – С. 3-8.
4. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка: роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности ребенка / М.М.Кольцова. – М.: Педагогика, 1973. – 143 с.
5. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. вузов / Александр Романович Лурия. – М.: Академия, 2003. – 381 с.
6. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / Алла Леонидовна Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.
7. Цветкова Л.С. Аграфия, алексия. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития / Л.С.Цветкова. – Сост. и общ. ред. Астапова В.М.- СПб., «Питер», 2001.

## ЗМІСТ

## ВИЩА ШКОЛА

<b>С. СИСОЄВА, І. СОКОЛОВА</b> .....	<b>3</b>
МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ТЕЗАУРУСУ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	
<b>Л. КОЖЕДУБ</b> .....	<b>17</b>
КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ЧИТАННІ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ У МОВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	
<b>С. КОЛОМІЄЦЬ</b> .....	<b>23</b>
СИНЕРГЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ: ПИТАННЯ МЕТОДОЛОГІЇ	
<b>В. ЛОКШИН</b> .....	<b>36</b>
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СФЕРИ З УРАХУВАННЯМ ЦІННІСНИХ СТРАТЕГІЙ	
<b>Ю. НЕНЬКО</b> .....	<b>44</b>
ОПТИМАЛЬНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ КУРСАНТА ПОЖЕЖНОГО ВІЗ	
<b>М. ОКСА</b> .....	<b>52</b>
ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ	
<b>С. СИДОРОВ</b> .....	<b>61</b>
ИЗУЧЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМ ПРОЦЕССОМ В СЕЛЬСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ: КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ, МЕТОДЫ	
<b>К. ТРИБУЛЬКЕВИЧ</b> .....	<b>70</b>
ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ: ФІЛОСОФСЬКИЙ ТА СОЦІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ	
<b>О. ШВЕЦЬ</b> .....	<b>77</b>
ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ХІМІЧНІЙ ОСВІТІ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
<b>О. КИСЛА</b> .....	<b>86</b>
ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ	

<b>А. БЕРЕСНЄВ</b> .....	<b>93</b>
СТРУКТУРА ТА ФУНКЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ	

### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<b>Л. ГЕРАСИМЕНКО</b> .....	<b>108</b>
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДИДАКТИКИ П.Ф. КАПТЕРЄВА	
<b>Л. ЗАБЛОЦЬКА</b> .....	<b>118</b>
РОЗВИТОК МОВНОЇ ОСВІТИ У ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.	
<b>С. ЗАКРЕВСЬКА</b> .....	<b>125</b>
ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ФОРМАЛЬНІЙ ТА НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ	
<b>А. ПОГОРІЛА</b> .....	<b>138</b>
ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ (50 – 60-ТІ РОКИ ХХ СТ)	
<b>Т. СЕДОВА</b> .....	<b>146</b>
СТАНОВЛЕННЯ І РАЗВИТТЯ ЖЕНСЬКОГО ОБРАЗОВАННЯ В КРИМУ В КОНЦЕ ХІХ – НАЧАЛЕ ХХ ВЕКА	
<b>І. СКОМОРОВСЬКА</b> .....	<b>155</b>
СТЕПАН СІРОПОЛКО ПРО ОСВІТНЬО-ВИХОВНУ РОБОТУ БІБЛІОТЕК ГАЛИЧИНИ 20-30-ТІ РР. ХХ СТ.	
<b>О. СТОРОНСЬКА</b> .....	<b>162</b>
РЕЦЕПЦІЯ ПЕДАГОГІКИ М. МОНТЕССОРІ В НІМЕЦЬКІЙ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТ.	
<b>Н. ТИЧИНСЬКА</b> .....	<b>172</b>
АДМІНІСТРАТИВНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ М. ПИРОГОВА В ОДЕСЬКОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ОКРУЗІ	
<b>Ю. ЯКИМ</b> .....	<b>184</b>
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ПОЛЬЩІ (1918 – 1939 РР.)	
<b>З. ЯНІШЕВСЬКА</b> .....	<b>193</b>
УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ У ДОСЛІДЖЕННЯХ СУЧАСНИХ ІСПАНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ	

**ЗАГАЛЬНА ШКОЛА**

- Д. ВОРОНІН**..... 204  
ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДІ НА  
ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОГО  
ВИХОВАННЯ
- Л. ОРЄХОВА**..... 213  
ЛІНГВІСТИЧНА СПАДЩИНА ІВАНА ОГІЄНКА
- А. РАЦУЛ, А. МЕХЕДА**..... 224  
ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ, МЕТОДИ І МЕТОДИКИ ОРГАНІЗАЦІЇ  
ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ В ШКОЛАХ УКРАЇНИ

**ВИХОВАННЯ**

- Ю. МАЙБОРОДА** ..... 235  
ГРЕЦЬКІ ПРИСЛІВ'Я ТА ПРИКАЗКИ В ЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ  
ДІТЕЙ
- І. СЕРЕДА**..... 241  
ВПЛИВ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ НА СТАН  
КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ  
ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

**ПСИХОЛОГІЯ**

- І. ГЛАЗКОВА**..... 250  
КОМУНІКАТИВНІ БАР'ЄРИ: СУТНІСТЬ, ПРИЧИНИ ПОЯВИ,  
ТИПОЛОГІЯ
- Т. РОЗУМНА**..... 260  
КОНТРОЛЬНО-РЕФЛЕКСИВНИЙ ЕТАП ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ ДО ІНТЕРАКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

**ДЕФЕКТОЛОГІЯ**

- Л. ЖУРАВЛЬОВА** ..... 267  
ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ І РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО  
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВАДАМИ МОВЛЕННЯ

## ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.). Свідомо про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія KB № 8844 09.06.2004 р. видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України. Періодичність видання – 4 рази на рік. Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” та подачею інформації у загальнодержавну електронну базу даних “Україніка наукова” та в Український реферативний журнал “Джерело” (Серія 3. Соціальні та гуманітарні науки. Мистецтво) змінюються правила щодо оформлення наукових праць. До друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

1. Прізвище та ім'я автора(ів) статті (українською, російською та англійською мовами).
2. Посада, вчене звання, місце роботи (українською, російською та англійською мовами).
3. УДК.
4. Назва статті (українською, російською та англійською мовами).
5. Анотації (українською, російською та англійською мовами). Українська анотація повинна бути до 10 речень, російська та англійська – до 5 речень.
6. Ключові слова (українською, російською та англійською мовами).
7. **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.
8. **Аналіз останніх досліджень** і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
9. **Формулювання цілей статті** (постановка завдання).
10. **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
11. **Висновки з даного** дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.
12. **Література** друкується в кінці статті (оформлення списку використаної літератури повинно відповідати вимогам ДСТУ. Бюлетень ВАК України. – № 3. – 2008). Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Для нумерації використовуйте список. Не ставте цифри вручну та не оформлюйте літературу у таблиці.

Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1 екземплярі з додатком дискети А “3,5” чи на іншому електронному носії або електронною поштою. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (\*.doc, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали.

Текст має бути уважно вчитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Для авторів без вченого ступеня рукопис супроводжується рецензією кандидата (доктора) наук.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін.

Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом.

Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією.

Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

На окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю): прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

**Обсяг статті** – 7 – 20 аркушів (до 20 000 знаків з пробілами).

**Оплата за 1 сторінку** – 20 гривень.

**Публікації та оплату 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

*Омельченко С.*

– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 613

### ТРАДИЦІЇ СЕЛИЩА ТА ШКОЛИ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

*У статті доведено необхідність створення сисемоутворюючого компоненту формування здорового способу життя. На думку автора таким компонентом мають стати традиції селища та школи в оздоровчому просторі певного регіону.*

**Ключові слова:** здоровий спосіб життя, традиції, сисемоутворюючий компонент.

*Омельченко С.*

– докторант Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

### ТРАДИЦИИ ПОСЁЛКА И ШКОЛЫ КАК СИСЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

*Содержание статьи доказывает необходимость наличия системообразующего компонента в процессе формирования здорового образа жизни. Автор доказывает, что именно традиции посёлка и школы могут стать доминирующим компонентом формирования здоровья школьников.*

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, традиции, системообразующий компонент.

*Omelchenko S.*

– a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevhenko an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

### THE TRADITSONS OF THE VILLAGE AND SCHOOL AS A SYSTEM-FORMING COMPONENT HEALTHY LIVING

*The author characterizes the sources of man's life; modern psychologists' views on the problem of physical health and the questions of healthy mode of life. Different ways of mode of life; style of life, quality of life, level of life are considered. The main principles of healthy mode of life and social-economic conditions of their realization are analyzed. The traditions of the village and school as a system-forming component healthy living*

**Keywords:** healthy way of life, traditions, system-forming component.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, є визначення сисемоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно-морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природне середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості (О. Вишневський, В. Омеляненко, П. Щербань, Ю. Руденко, А. Кузьмінський, В. Кузь, З. Сергійчук, С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк, О. Кобрій, М. Чепіль та ін.).

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У статті традицію розглядаємо як елементи соціальної та культурної спадщини; досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління та базуються на вічних морально-духовних категоріях і поняттях. Вперше робимо спробу представити їх як

системоутворюючий компонент формування здорового способу життя 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.

## Звернення до авторів публікацій

Шановні автори! На останніх сторінках нашого збірника постійно міститься інформація щодо правильного оформлення статі, але, на жаль, не всі дотримуються цих вимог. Вважаємо за доцільне дати деякі пояснення.

Відомості про публікацію подаються до Українського реферативного журналу «Джерело», яке висуває саме такі вимоги. Відсутність одного з елементів, унеможливилює подачу інформації.

### Інформаційний ресурс

Інформація вводиться програмою-конвертером без додаткового опрацювання оператором. Тому вона має відповідати викладеним вимогам.

Відомості про кожне окреме серіальне видання оформлюється у вигляді текстового файлу в кодовій таблиці 866(MS-DOS) або 1251(Windows).

У тексті не допускаються пусті рядки, «р о з р я д к а», вирівнювання правого краю, відступ від лівого краю, наявність знаків переносу, елементи псевдографіки та інші нетекстові символи. Службові символи представляються кодами з першої половини таблиці FSCII, знак номера – латинською літерою N.

Супровідна інформація про видання повинна включати наступні елементи:

1. Бібліографічний опис серіального видання (назва, рік видання, том або випуск, номер).

2. Кількість поданих статей.

Дані про статтю наводяться мовою оригіналу публікації й повинні мати порядковий номер згідно з переліком обов'язкових елементів:

Z – службовий символ-роздільник даних про окремі статті

11 Мова тексту статті (укр, рус, англ)

12 1-й автор (прізвище та ініціали)

13 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),

14 Назва статті = паралельна назва (українською або російською мовами для англomовних статей)

15 Номери першої та останньої сторінок статті

16 Кількість бібліографічних посилань

17 Реферат (див. практичний посібник В.І. Лутовинової Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації. – К., 2007. – 71 с.) або анотація

18 Ключові слова (коротко, не більше, ніж 1/2 строки)

19 Індекс УДК.

*Деякі автори або не прописують, або просто пишуть три літери УДК. Для того щоб уникнути неприємностей – не ставте УДК власноруч. Класифікація надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки. Кожній новій статті присвоюється своя УДК. Якщо у статті відсутня УДК, то для викладачів з інших вузів ця послуга платна, згідно затвердженого преїскурантну бібліотеки СДПУ (Курсив наш, примітка редакції збірника).*

З метою більш повного відображення результатів вітчизняних наукових робіт у світовому інформаційному просторі та організації міждержавного обміну реферативною інформацією пропонуємо надсилати дані трьома мовами: українською, російською англійською (якщо вони є у виданні)

**Українською мовою**

21 1-й автор (прізвище та ініціали)

22 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...



23 Переклад назви статті

24 Реферат (анотація)

25 Ключові слова

**Російською мовою**

31 1-й автор (прізвище та ініціали)

32 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

33 Переклад назви статті

34 Реферат (анотація)

35 Ключові слова

**Англійською мовою**

41 1-й автор (прізвище та ініціали)

42 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

43 Переклад назви статті

44 Реферат (анотація)

45 Ключові слова

**Зразок**

1. **Гуманізація навчально-виховного процесу** : збірник наукових праць. – Спецвип. 3 / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 356 с. – 2. 52

11 укр

12 Саяпіна С. А.

13 Коркішко О. Г.

14 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

15 120 – 124

16 5

17 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

18 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

19 УДК 378. 147-057. 87

21 Саяпіна С. А.

22 Коркішко О. Г.

23 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

24 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

25 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

31 Саяпина С. А.

32 Коркішко Е. Г.

33 **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

34 В статье рассмотрены и раскрыты особенности организации творческой деятельности студентов педвуза, педагогические условия профессионально-творческого самовыражения будущего специалиста системы дошкольного образования. Выделены некоторые темы, используемые в формировании навыков самостоятельной творческой педагогической деятельности.

35 творческая деятельность, специалист дошкольного образования, творческое самовыражение, педагогические условия.

41 Sayarina S. A.

42 Korkishko E. G.

43 FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE EDUCATOR IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION

44 In the article are grounded the features of organization by creative of students' activity in pedagogical institution, and are revealed the pedagogical terms of professionally creative self-expression by future specialist in the system of preschool education. Some topics used in the formation of independent creative pedagogical activities are outlined in the article.

45 creative activity, specialist of preschool education, creative self-expression, pedagogical terms.

*Перш ніж подати статтю до друку уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх. Деякі автори оформлюють статті, згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд. У публікації повинні відповідати поля, шрифт, інтервал, структурні елементи, література тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі Pragma чи Ruta Plaj або інші.*

**Попередження:** статті, які не відповідають зазначеним вимогам опубліковані не будуть! Авторів про це не буде повідомлено, стаття не повертається. Слідкуйте за тим, у якому вигляді ви подаєте свою статтю. Дуже важко працювати з непідготовленими статтями. Пам'ятайте: «Статті подаються повністю підготовленими до друку. Статті друкуються в авторській редакції. Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій».

Не ставте абзац, використовуючи клавишу «Пробіл» та «Табуляцію». Алгоритм призначення абзацу такий: верхня панель «**Формат**» – Абзац – Вкладка «Отступы и интервалы» (треба не неї натиснути). Отступ: слева, справа 0; Интервал: перед, после 0. Первая строка. Отступ – 1, 25. Интервал – полуторный. Тепер треба натиснути вкладку «Положение на странице». Поставить «галочки»: запрет висячих строк, не отрывать от следующего.

Дотримуйтесь правил ДСТУ щодо оформлення літературних джерел.

Вважаємо прохання щодо дотримання вимог та деякі пояснення стануть вам у нагоді. Сподіваємось на порозуміння і подальшу співпрацю.

## ВИМОГИ ДСТУ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ, ЩО ПОДАЮТЬСЯ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ У НАУКОВОМУ ФАХОВОМУ ВИДАННІ

1. Формули та рівняння розташовують безпосередньо після тексту, в якому вони згадуються, посередині сторінки. Вище і нижче кожної формули та рівняння робиться пропуск одного вільного рядка. Формули та рівняння нумеруються, з розміщенням цифри в дужках, в крайньому правому положенні рядка. Пояснення значення кожного символу та числового коефіцієнта формули та рівняння слід наводити з нового рядка. Формули, що йдуть одна за одною і не розділені текстом, відокремлюються комою. Якщо формула не вміщується у рядку, її можна переносити на знаках =, >, <, +, -, \*, або шляхом точкування (...). Знак, на якому робиться перенесення повторюють на початку того рядка, на який перенесено частину формули. Не допускається перенесення на знаку ділення.

2. Ілюстрації повинні розміщуватися по тексту статті або на окремих аркушах. Ілюстрації супроводжуються відповідною назвою, позначаються скороченим словом “Рис.” і порядковим номером.

3. Таблиці нумерують, якщо їх більше ніж одна. Нумераційний і тематичний заголовок пишуть вгорі праворуч таблиці. Тематичний заголовок не повторюється над продовженням або завершенням таблиці, якщо вона не поміщається на одному аркуші. Зазначається лише “Продовження табл....”, або “Завершення табл....”.

4. Оформлення списку використаної літератури повинно відповідати наступним вимогам ГОСТ 7.1:2006 “Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання”. Звертаємо увагу авторів статей, що у процесі складання списку використаних джерел необхідно дотримуватися зазначених у стандарті форм запису.

Детально розглянемо **найсуттєвіші зміни**, передбачені новим стандартом:

1. Змінені *правила вживання великої та малої літер.* У списку джерел з **маленької букви** пишуть відомості, що відносяться до заголовку (підруч. для вузів, матеріали конф., тези, навчально-методичний посібник тощо), відомості про відповідальність (ред., упоряд., редкол. та ін.), наприклад:

*Психологія : підруч. для вузів.*

*Психологія : словарь / отв. ред. Гончарук П. В.*

2. Відбулися зміни в написанні знаків пунктуації! У новому стандарті застосовують проміжок в один друкований знак *до і після* приписного знака: тире (–), скісна риска (/), дві скісні (//), двокрапка (:). Виняток – крапка (.) та кома (,) – проміжки залишають тільки після них.

Таким чином запис реквізитів статті одного автора з періодичного друкованого видання матиме наступний вигляд:

*Прізвище ініціали автора. Назва статті. / ім'я, по батькові автора або ініціали і прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.*

*Наприклад:* Волинець І. М. Краєзнавчі матеріали на уроках зарубіжної літератури / І. М. Волинець // Світло. – 2002. – № 4. – С. 112–116.

3. Зміни внесені до запису статті двох і більше авторів: *Прізвище ініціали першого автора. Назва статті. / ініціали прізвище першого автора, ініціали, прізвище другого автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.*

4. Алгоритм оформлення статті з електронного видання: *Прізвище ініціали автора. Назва статті [Електронний ресурс] / ім'я, по батькові автора або ініціали прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – Режим доступу: електронна адреса, за якою розміщена стаття <http://www...>*

*Наприклад:* Кабан Л. В. Оцінювання інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів регіону [Електронний ресурс] / Лариса Василівна Кабан // Народна освіта. – 2007. – Випуск 1. – Режим доступу:

<http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku\1\statti\2kaban\2kaban.htm>

Зразки записів використаних у процесі написання статті джерел представлено у таблиці:

Характеристика джерела	Приклад оформлення
Один автор	<p>1. Тимошик М. С. Книга для автора, редактора, видавця: практ. посіб. / Микола Степанович Тимошик. — 2-ге вид., стереотипне. — К. : Наша культура і наука, 2006. — 560 с.</p> <p>2. Бондар Ю. В. Національний інформаційний простір новітньої України: становлення та функціонування у процесі політичної трансформації суспільства : монографія / Ю. В. Бондар. — К. : Міжрегіон. Акад. упр. персоналом, 2007. — 184 с.</p>
Два автори	<p>1. Ромовська З. В. Сімейне законодавство України / З. В. Ромовська, Ю. В. Черняк. — К. : Прецедент, 2006. — 93 с.</p> <p>2. Суберляк О. В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Суберляк, П. І. Баштанник. — Львів : Растр-7, 2007. — 375 с.</p>
Три автори	<p>1. Мацько Л. І. Стилїстика ділового мовлення та редагування ділових документів / Мацько Л. І., Кравець Л. В., Солдаткіна О. В. — К. : Ун-т "Україна", 2005. — 281 с.</p>
Чотири автори	<p>1. Методика нормування ресурсів для виробництва продукції рослинництва / [Вітвіцький В. В., Кисляченко М. Ф., Лобастов І. В., Нечипорук А. А.]. — К. : НДІ "Укראгропромпродуктивність", 2006. — 106 с.</p> <p>2. Механізація переробної галузі агропромислового комплексу : підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл. / О. В. Гвоздєв, Ф. Ю. Ялпачик, Ю. П. Рогач, М. М. Сердюк. — К. : Вища освіта, 2006. — 478 с.</p>
П'ять і більше авторів	<p>1. Психологія менеджмента / [Власов П. К., Липницький А. В., Луцихіна І. М. и др.]; под ред. Г. С. Никифорова. — Х. : Гуманитар. центр, 2007. — 510 с.</p> <p>2. Формування здорового способу життя молоді : навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / Т. В. Бондар, О. Г. Карпенко, Д. М. Дикова-Фаворська та ін. — К. : Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. — 115 с.</p>
Без автора	<p>1. Історія Свято-Михайлівського Золотоверхого монастиря / [авт. тексту В. Клос]. — К. : Грані-Т, 2007. — 119 с.</p> <p>2. Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти : навч. посіб. / за ред. В. К. Шпака. — К. : Знання, 2005. — 311 с.</p> <p>3. Рекомендації щодо складання бібліографічного опису в картках для каталогів і картотек (у зв'язку з набуттям чинності ДСТУ ГОСТ 7.1:2006) / уклад. О. Б. Рудич. — К. : Кн. Палата України, 2007. — 60 с.</p>
Багатотомний документ	<p>1. Межгосударственные стандарты : каталог в 6 т. / [сост. Ковалева И. В., Рубцова Е. Ю.; ред. Иванов В. Л.]. — Львов : НТЦ "Леонорм-Стандарт", 2005. — (Серия "Нормативная база предприятия"). Т. 1. — 2005. — 277 с.</p> <p>2. Бондаренко В. Г. Теорія ймовірностей і математична статистика. Ч.1 / В. Г. Бондаренко, І. Ю. Канівська, С. М. Парамонова. — К. : НТУУ "КПІ", 2006. — 125 с.</p>
Матеріали конференцій, семінарів	<p>1. Проблеми обчислювальної механіки і міцності конструкцій : зб. наук. праць / наук. ред. В. І. Моссаковський. — Дніпропетровськ : Навч. кн., 1999. — 215 с.</p> <p>2. Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу : матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. — Х. : Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2000. — 167 с.</p>

Словники	<p>1. Географія : словник-довідник / [авт.-уклад. В. Л. Ципін]. — Х. : Халімон, 2006. — 175 с.</p> <p>2. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : словник-довідник основ. термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. — К. : Європ. ун-т, 2007. — 57 с.</p>
Атласи	<p>1. Анатомія пам'яті : атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О. Л. Дроздов, Л. А. Дзяк, В. О. Козлов, В. Д. Маковецький. — 2-ге вид., розшир. та доповн. — Дніпропетровськ : Пороги, 2005. — 218 с.</p>
Законодавчі нормативні документи	<p>1. Медична статистика статистика : зб. нормат. док. / упоряд. та голов. ред. В. М. Заболотько. — К. : МНІАЦ мед. статистики : Медінформ, 2006. — 459 с. — (Нормативні директивні правові документи).</p> <p>2. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України від 17.06.2008 № 537.</p>
Дисертації	<p>1. Петров П. П. Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук : 01.03.02 / Петров Петро Петрович. — К., 2005. — 276 с.</p>
Автореферати дисертацій	<p>1. Новосад І. Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвеєрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.02.08 „Технологія машинобудування” / І. Я. Новосад. — Тернопіль, 2007. — 20 с.</p>
Частина книги, періодичного, продовжуваного видання	<p>1. Козіна Ж. Л. Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж. Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. — 2007. — № 6. — С. 15—18, 35—38.</p> <p>2. Гранчак Т. Інформаційно-аналітичні структури бібліотек в умовах демократичних перетворень / Тетяна Гранчак, Валерій Горовий // Бібліотечний вісник. — 2006. — № 6. — С. 14 — 17.</p> <p>3. Валькман Ю. Р. Моделирование НЕ-факторов — основа интеллектуализации компьютерных технологий / Ю. Р. Валькман, В. С. Быков, А. Ю. Рыхальский // Системні дослідження та інформаційні технології. — 2007. — № 1. — С. 39 — 61.</p>
Електронні ресурси	<p>1. Богомольний Б. Р. Медицина екстремальних ситуацій [Електронний ресурс] : навч. посіб. для студ. мед. вузів III—IV рівнів акредитації / Б. Р. Богомольний, В. В. Кононенко, П. М. Чуєв. — 80 Min / 700 MB. — Одеса : Одес. мед. ун-т, 2003. — (Бібліотека студента-медика) — 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. — Систем. вимоги: Pentium ; 32 Mb RAM ; Windows 95, 98, 2000, XP ; MS Word 97-2000.— Назва з контейнера.</p> <p>2. Бібліотека і доступність інформації у сучасному світі: електронні ресурси в науці, культурі та освіті : (підсумки 10-ї Міжнар. конф. „Крим-2003”) [Електронний ресурс] / Л. Й. Костенко, А. О. Чекмарьов, А. Г. Бровкін, І. А. Павлуша // Бібліотечний вісник — 2003. — № 4. — С. 43. — Режим доступу до журн.: <a href="http://www.nbuv.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm">http://www.nbuv.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm</a></p> <p>3. Биков Ю. І. Теоретико-методологічні проблеми моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2006. — № 1. — Режим доступу: <a href="http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html">http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html</a>. — Заголовок з екрана.</p>

# ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

## ПОСТАНОВА

10 лютого 2010 р.

№ 1-05/1

Затвердити перелік наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановами президії ВАК України  
від 27.05.2009 р. № 1-05/2  
від 08.07.2009 р. № 1-05/3  
від 14.10.2009 р. № 1-05/4  
від 18.11.2009 р. № 1-05/5  
від 16.12.2009 р. № 1-05/6  
від 10.02.2010 р. № 1-05/1  
від 10.03.2010 р. № 1-05/2

<b>№</b>	<b>Назва видання</b>	<b>Засновник (співзасновники)</b>	<b>Галузі науки</b>	<b>Дата затвердження</b>
276	Гуманізація навчально- виховного процесу	Слов'янський державний педагогічний університет	педагогічні	10.02.10

# ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

*Збірник наукових праць*

**( Випуск LV )**

Частина I

**Відповідальний за випуск:**

***Швидкий С.М.***

– кандидат історичних наук, доцент,  
проректор з науково-педагогічної роботи СДПУ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – ***Черкашина Л.А.***

Підписано до друку 10.03.2011 р. Ум. др. арк. 17,2.

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

Формат 60x84 1/16.

Тираж 100 прим. Зам. № 325/1.

---

**Підприємець Маторін Б.І.**

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.

Тел./факс +38 06262 3-20-99. E-mail: matorinb@ukr.net

---

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.

---