

Міністерство освіти і науки України  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

# Наукові записки

Тернопільського національного педагогічного  
університету

імені Володимира Гнатюка

**Серія: Педагогіка**

**1'2015**

Тернопіль

**ББК 74**  
**Н 34**

**Наукові записки** Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2015. – № 1. – 212 с.

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка  
від 3 березня 2015 року (протокол № 7)

**Головний редактор** *Григорій Терещук* — доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

**Заступник головного редактора** *Володимир Чайка* — доктор педагогічних наук, професор

**Редакційна колегія:**

*Ірина Задорожна* — доктор педагогічних наук

*Володимир Кравець* — доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України

*Лілія Морська* — доктор педагогічних наук, професор

*Віра Поліщук* — доктор педагогічних наук, професор

*Галина Мешко* — доктор педагогічних наук

*Бердн Меєр* — доктор, професор (Німеччина)

*Богуслав П'єтрулевич* — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

*Мирослав Фрейман* — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

*Станіслава Фрейман* — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

*Олександра Янкович* — доктор педагогічних наук, професор

**Літературний редактор:** кандидат історичних наук, доцент **Петро Гуцал**

**Комп'ютерна верстка:** **Світлана Григорчук**

*Засновник: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.*

*Збірник – наукове фахове видання (затверджено постановою президії ВАК України №1-05/4 від 26.05.2010 р.), входить до міжнародної наукометричної бази РИНЦ (договір №454-07/2014 від 23 07. 2014 р.).*

*Свідоцтво про реєстрацію КВ №15881-4353р видане Міністерством юстиції України 26.10.09.*

**ББК 74**  
**Н 34**  
**ISSN 2311-6382**

# ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК : 37.013.42 (477) «18/19»

О. М. ВАСИЛЕНКО

## ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ (СЕРЕДИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

*На основі аналізу вітчизняних історично-педагогічних джерел середини ХІХ – початку ХХ ст. встановлено, що питання відповідальності учнів розглядалось як проблема морально-етичного, національного, патріотичного та сімейного виховання. Вияснено, що у працях видатних українських діячів, педагогів виховання відповідальності як якості особистості спрямовано на актуалізацію почуття обов'язку перед Богом, людством, Батьківщиною. Узагальнено шляхи формування відповідальності учнів: духовно-моральне удосконалення дитини; розумне поєднання внутрішніх і зовнішніх форм шкільної дисципліни (правил та обов'язків у навчанні); формування постійного самоконтролю та готовності до відповідальності за власні дії; введення у шкільний курс спеціальних предметів, що вивчають рідну мову, історію, словесність, які є джерелом національного духу і культури, засобом для формування виразу цінностей та ідеалів нації.*

**Ключові слова:** соціальна відповідальність, відповідальність, педагоги, історично-педагогічний аналіз, виховання, моральне, патріотичне, національне.

О. Н. ВАСИЛЕНКО

## ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В УКРАИНСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ (СЕРЕДИНА ХІХ - НАЧАЛО ХХ ВЕКА)

*Анализ отечественной историко-педагогической литературы середины ХІХ – начала ХХ века показал, что вопрос ответственности учеников рассматривался как проблема нравственно-этического, национального, патриотического и семейного воспитания. Установлено, что в научном наследии выдающихся украинских деятелей, педагогов воспитание ответственности как качества личности направлено на актуализацию чувства долга перед Богом, человечеством, Родиной. Охарактеризованы пути формирования ответственности учащихся: духовно-нравственное воспитание ребенка; разумное сочетание внутренних и внешних форм школьной дисциплины (правил и обязанностей в обучении); формирование постоянного самоконтроля и готовности к ответственности за свои действия; введение в школьный курс специальных предметов, где изучают родной язык, историю, словесность, которые являются источником национального духа и культуры, средством для формирования выражения ценностей и идеалов нации.*

**Ключевые слова:** социальная ответственность, ответственность, педагоги, историко-педагогический анализ, воспитание, нравственное, патриотическое, национальное.

О. М. VASYLENKO

## THE PROBLEM OF SOCIAL RESPONSIBILITY IN UKRAINIAN PEDAGOGY (THE MIDDLE OF THE XIX – THE BEGINNING OF XX CENTURY)

*Based on the analysis of historical and pedagogical sources of the middle XX – the beginning of the XX centuries has been established that the pupils' responsibility was described as the problem of moral, ethical, national, patriotic and family education. In the prominent Ukrainian teachers' works have been defined that the training of responsibility as personal qualities was aimed at actualization of a sense of duty to God, the humanity and the motherland. The ways of formation pupils' responsibility have been summarized: spiritual and moral development of the child; reasonable combination of internal and external forms of school discipline (rules and responsibilities in teaching); formation of self-control and readiness to answer for ones' actions;*

*introduction of special subjects into the school course that deal with the native language, history, literature, which are a source of national spirit and culture and a means of forming an expression of values and ideals of the nation.*

**Keywords:** *social responsibility, responsibility, teachers, historical and pedagogical analysis, education, moral, patriotic, national.*

В умовах демократизації соціуму проблема соціального виховання підростаючого покоління ніколи не втратить своєї актуальності, адже діти – гарант самозбереження, здоров'я і розвитку нації. Виховуючи особистість, здатну користуватися громадянськими правами, усвідомлено брати на себе обов'язки і зобов'язання, дотримуватись їх виконання та відповідати за власні дії, суспільство змінює майбутні продуктивні сили, забезпечує стабільність добробуту, готує активних громадян, здатних творчо перетворити дійсність, орієнтуватися на світові цінності.

У Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності важливим завданням визначається формування соціальної активності особистості, здатної до спільного життя та співпраці у громадянському суспільстві, готовність взяти на себе відповідальність. Згідно з Концепцією патріотичного виховання дітей та учнівської молоді національне, громадянське, моральне, родинно-сімейне виховання базується на національній історії, дотриманні прав людини, виконанні конституційних і громадянських обов'язків, підготовці відповідальної особистості за власне майбутнє, добробут та долю країни.

Разом з цим сучасна педагогічна наука і шкільна виховна практика характеризуються відсутністю сталих організаційних і змістово-методичних важелів виховання соціально відповідальної особистості учня як носія надбань національної і світової культури. Доцільність роботи посилюється необхідністю вирішення суперечності між значенням соціальної відповідальності в контексті виховання та недостатнім насиченням змісту навчально-виховного процесу вітчизняної загальноосвітньої школи щодо виховання обов'язку відповідати за свої дії і вчинки. Подолання цих негативних тенденцій допоможе детальна розробка теоретичних засад й обґрунтування історично складеного досвіду виховання соціальної відповідальності дітей в Україні.

У педагогічних дослідженнях І. Беха, Т. Веретенко, І. Зязюна, Н. Кузьміної, М. Левківського, О. Мороза, Н. Нічкало, В. Оржеховської, В. Савченка, О. Сухомлинської, В. Тернопільської, Р. Хмелюк та інших вчених приділяється велика увага питанням відповідальності. Цій проблемі присвячені дисертаційні дослідження Р. Буре, Г. Васяновича, В. Горovenko, О. Гусєва, П. Дворова, Л. Курганської, К. Клімової, Л. Пашко, В. Сазонової, М. Сметанського, Ю. Тамбовкіна, Н. Шевченко, О. Юринець та ін. Усі дослідники на основі ретроспективного аналізу стверджують, що проблема відповідальності зростаючої особистості, хоча й поставлена у педагогічній науці давно, актуальною є і нині. Саме історичний підхід у педагогії дає можливість уникнути однобічності, передбачає врахування позитивних характеристик і недоліків, які були властиві при формуванні відповідальності особистості у різних аспектах, дає змогу не лише ширше використовувати ідеї у галузі педагогічної думки та практики, а й визначати нові завдання соціальної відповідальності учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

**Мета статті** – провести ретроспективний аналіз проблеми формування відповідальності учнів в творах видатних українських діячів і педагогів середини XIX – початку XX ст.

Період XIX і початок XX ст. для українських земель, що перебували у складі Російської імперії, позначений в освітній сфері формуванням станової системи освіти, яка не передбачала української школи. Однак у цей період починає створюватися та діяти організації, об'єднання, громади, учасники яких порушують питання про національну освіту, навчання в школах дітей усіх верств населення, видання навчальної літератури українською мовою. Плеяда відомих громадських діячів і педагогів середини XIX – початку XX ст. висунули й обґрунтували ідеї соборності України, що сприяло одному з «найбільших сплесків самоусвідомлення нації, розвитку суспільних наук, публіцистики, мистецтва й педагогічної думки» [8, с. 3].

Згідно з аналізом історично-педагогічних джерел [3; 4; 8; 10; 11], можна стверджувати, що у досліджуваній період в зв'язку з громадсько-педагогічним рухом значно активізувалася національна педагогічна думка стосовно виховання в душі християнських ідеалів і моральності,

у контексті натурфілософії, до яких входили питання відповідальності за вчинки перед народом та Богом. Найбільш виразними представниками вітчизняної педагогічної думки в контексті проблеми дослідження були Б. Грінченко, О. Духнович, М. Коцюбинський, М. Корф, С. Миропольський, М. Пирогов, С. Русова, Леся Українка, К. Ушинський, І. Франко та ін. Аналіз педагогічної спадщини видатних українських просвітників з огляду на проблему показав, що в дослідженні багатьох питань школознавства, всі вони своєю увагою до різноаспектних питань відповідальності вчителя, учнів, батьків значною мірою сприяли розвитку ідеї відповідальної взаємодії головних суб'єктів навчально-виховного процесу.

З середини XIX і до початку XX ст. серед пріоритетних педагогічних цінностей (українська мова, патріотизм, історизм, морально-етичні постулати) відповідальність, як один з аспектів духовно-морального виховання, у вітчизняній педагогічній спадщині розглядалась дуже широко. Так, у ціннісні орієнтири входили пізнання моральності через осмислення таких категорій: доброта, порядність, чесність, працьовитість, відповідальність, гідність [8].

О. Духнович у «Народній педагогіці» (1857) називає загальні правила наставляння щодо досконалого виконання свого обов'язку перед учнями: наявність справжнього покликання та добрих до знань і відомостей з предмета; володіти легким, зрозумілим способом викладання і мати засоби для навчання й наставляння; процвітанню добродіями та мати від природи лагідний характер; любити своїх учнів та заслуговувати їхню любов; поважати добрий порядок [4]. Отже, природне покликання бути вчителем детермінує вплив не тільки на його якості, виконання ним професійних обов'язків, а й тісно пов'язано з формуванням особистості вчителя як відповідальної за результат своєї діяльності.

Значної уваги питанням відповідальності учителя приділяв основоположник наукової педагогіки К. Ушинський. Запоруку успіху видатний педагог вбачав, з одного боку, в усвідомленні вчителем суспільної значущості своєї праці, відповідальності за її результати, а з іншого – у великій шайні й повазі суспільства до особи вчителя. Він сформулював головне завдання виховання особистості «впливи моральні» [9, с. 431], а саме: обов'язку і відповідальності перед народом, перед державою, сім'єю і самим собою; тобто громадське виховання спрямовано на підготовку громадянина своєї держави з високим почуттям обов'язку й відповідальності.

Український мислитель П. Юркевич з позиції філософської концепції гармонійного співіснування «серця» та «розуму» визначив мету виховання, що ґрунтується на врахуванні «трьох начал вихованців»: особливостей духу вихованців; необхідності виконання їм обов'язку стосовно церкви, родини, держави; його майбутнього покликання [8, с. 295]. У такому контексті виховання і навчання поєднуються у спільній відповідальній діяльності учня та вчителя. Істинне знання не може здобуватися абстрактною, відірваною від життя людиною, адже «правда падає нам у серце» [10, с. 66–67].

Науково виважені твердження про значення соціальної відповідальності педагога, як народного вчителя, представлено у працях Б. Грінченка. Він стверджував, що педагог може виявити відповідальність перед суспільством тільки за умови свободи і належного матеріального становища. Відстоюючи ідею національної української школи та освіти, Б. Грінченко відзначав, що педагог має вагоме місце в житті суспільства, адже на нього покладається відповідальність за просвіту народу, а це – збереження і розвиток творчих сил, духовності, морального здоров'я останнього. Він писав, що високе почуття відповідальності педагога виявляється в тому, наскільки він керується у своїй діяльності принципами добра, справедливості, гуманного ставлення до дітей, умінням зацікавити їх у навчанні та вихованні. Це можливо, якщо, з одного боку, педагог виховав у самому собі чуйність, милосердя, вміння очищати душу дитини добрим словом, а з іншого – він постійно працює над систематизацією своїх знань, здійснює пошук нових форм і методів навчання [3].

Д. Багалій, В. Бузескул, І. Нетушіл, М. Сумцов, О. Єфименко та інші вчені в своїй науково-педагогічній і практичній діяльності серед актуальних проблем виховання учнівської молоді вважали формування відповідальності. Для її досягнення рекомендувалося ставити на перше місце моральне вдосконалення дитини шляхом розумного поєднання внутрішніх і зовнішніх форм шкільної дисципліни (правил та обов'язків у навчанні); вводити у шкільний курс спеціальні предмети, що вивчають рідну мову, історію, словесність, які є джерелом

національного духу та культури, засобом для формування виразу цінностей та ідеалів нації. Так, І. Нетушіл, розробляючи етику шкільної дисципліни, відзначав, що для стимулювання і мотивації обов'язку та відповідальності гімназистів у процесі навчання необхідно: чітко сформулювати правила дисципліни (вимоги до учнів стосовно учіння); переконання учнів до свідомого виконання правил, активної участі на уроках; виправлення поведінки учнів завдяки залученню їх до пізнавальної діяльності [5]. Спираючись на фізіологічні дослідження дітей шкільного віку, науковець стверджував, що фізичні й духовні здібності в цей період потребують гармонійного розвитку, а дисципліна волі і почуттів облагороджує характер, що формує відповідальну особистість [5, с. 4].

Д. Багалій, надаючи великого значення історії, «щоб свідомо працювати на користь народові, його державі» [1, с. 59.], радив ввести у шкільний курс спеціальні предмети, що вивчають Україну; це дозволить виховувати серед нащадків почуття поваги до народу, відповідальності за майбутнє своєї країни та обов'язку.

М. Сумцов стверджував, що система виховання, яка би враховувала національні особливості і базувалася на загальнолюдських цінностях, повинна містити вивчення народної творчості (казок, народних дум, повір'їв, билин і народних обрядів, традицій, звичаїв), яка не тільки передає досвід свого народу, а й втілює кращі надбання морального, трудового, естетичного життя людей. Учений був переконаний, що в багатотисячолетніх звичаях, обрядах традицій народу містяться унікальні виховні можливості: прийоми сімейного виховання, навички відповідальної поведінки [6].

Здійснюючи дослідження проблеми відповідальності, спираємося на ідеї національного виховання С. Русової. Її погляди щодо української національної школи спрямовані на створення нової школи, яка з повагою ставиться до дитини, розвиває всі її активні творчі сили, етичну й громадську свідомість, щоб «вихованці зробились би, дійшовши зросту, добрими, корисними, а отже, і відповідальними громадянами своєї Батьківщини» [7, с. 30]. С. Русова характеризує гуманні цінності (людяність, доброту, милосердя) як найвищі духовні надбання народу. На думку педагога, дуже важливо розвивати у дітей і такі якості, як відповідальність, працелюбність, сумлінність, охайність, а також скромність, повагу до старших, гідність і доброзичливе ставлення до інших людей. «Розуміння відповідальності» виділялося С. Русовою як одна з дев'ятих головніших цінностей навчання. У формуванні відповідальності вона рекомендувала дотримуватися наступності та послідовності, тобто вихователь має формувати у дітей потребу в дотриманні обов'язку щодо виконання ними малих справ.

Проблемою соціальної відповідальності вчителя займався Г. Ващенко. На його думку, головне покликання педагога – виховання громадянина, патріота нації. Плекаючи ідею про виховний ідеал, під яким розумів «образ ідеальної людини, на який повинен орієнтуватися педагог, виховуючи молоде покоління» [2, с. 41], він розглядав виховання ідеальної людини як виховання відповідального громадянина своєї країни з добре розвиненими моральними якостями, а саме вольову, відповідальну, духовно і фізично досконалу особистість. В цьому Г. Ващенко покладав велику відповідальність на плечі вчителя, основним обов'язком якого він вважав навчання молоді зразково служити Богові й Батьківщині.

Під моральним вихованням М. Демков розумів цілеспрямовану діяльність, що передбачає прилучення людини до суспільства, поступове становлення системи цінностей добродійної людини, яка прагне самовдосконалення і виправлення. На його думку, морально вихована людина відкрита і налаштована на добро, відчуває близькість душі до вищого світу, осмислює ієрархічність ставлення до людей, оптимістично сприймає себе і довкілля. Ознакою духовно-морального виховання педагог визначає співчуття, патріотизм, прагнення служити Вітчизні, відповідальність і працьовитість. Прогресивною ідеєю М. Демкова, яка і нині актуальна, було те, що духовне збагачення, удосконалення і зростання людини досягається формуванням християнського світогляду і відповідних рис характеру, а також через залучення людини до конкретних дій, активної добродійної діяльності [8].

У цей період розвитку української педагогічної думки відповідальність розглядалася крізь призму моральних обов'язків перед нинішніми і наступними поколіннями, перед Богом, а також сформованого потягу до постійного духовно-морального вдосконалення завдяки

активним діям, добродійності. Однак, поняття «відповідальність» розкривалося і як синонім совісті, тобто відповідальність перед самим собою, що сучасною наукою трактується як внутрішня відповідальність особистості.

З середини XIX до початку XX ст. оновлювалися не тільки теоретичні положення морального виховання. Зміни виявлялися і в нормативних документах. Мета виховання як усвідомлення учнів діяти відповідно до установлених цінностей суспільства визначалася так: «утверджувати ... релігійні і моральні поняття» (Положення про початкові народні училища, 1864 р.), «вільний розвиток відповідно до природи людини для подальшого її самовизначення» (Статут гімназій, 1864 р.). Це відображає цінності народу, суспільні норми, тому в досліджуваній період у формулюванні мети виховання акцент було зміщено з формальних цінностей (пристойність, ввічливість, серйозне ставлення до своїх обов'язків) на світоглядні (релігійні і моральні почуття співчуття, милосердя, совість, доброта, відповідальність, смиренність, шляхетність, самоспонування).

Конкретизація мети на відповідальну особистість у зазначений період відображена в завданнях виховання учнівської молоді: знання, щоб вберегти людину від лиха; спрямувати дух на осмислення мети життя, формування сили волі (циркуляр міністерства народної освіти Росії про надання відомостей про моральні якості деяких осіб, 1866 р.; Правила для учнів народних училищ, 1884 р.); утвердити в свідомості учнівської молоді любов до людей і рідної землі, почуття обов'язку та відповідальності у навчанні (Б. Грінченко, І. Нетушил та ін.).

До характерних ознак формування відповідальності в учнів у закладах народної освіти відносили: збагачення цінностей (духовних, моральних, сімейних, патріотичних); удосконалення таких соціальних якостей, як наполегливість у навчанні, виконання обов'язку перед громадою, повага до людської гідності, толерантність; створення умов для відповідальної поведінки, яка сприяла реалізації зазначених цінностей, соціальних якостей у громадянському соціумі.

Зазначимо, що і в працях діячів педагогіки, і в офіційних документах (середини XIX-початку XX століття) відповідальність учнів представлено як якість, що характеризує особистість в її здатності дотримуватися у своїй поведінці й діяльності загальноприйнятих у суспільстві соціальних норм, виконувати обов'язки громадянина та відповідати за власні дії. Це характеризує дефініцію «відповідальність» як соціальну.

Таким чином, ретроспективний аналіз історично-педагогічних джерел дав підстави стверджувати, що питання відповідальності учнів належало до актуальних проблем морального, етичного, національного, патріотичного та сімейного виховання в Україні від середини XIX до початку XX ст. Формування відповідальності як якості особистості було спрямовано на: актуалізацію почуття обов'язку перед Богом, Батьківщиною, нинішнім і наступними поколіннями; розвиток якостей характеру, що охоплює усвідомлені дії відповідно до вимог і норм як соціальної цінностей, передбачає наслідки вибору рішення і потребує постійного контролю та готовності до відповідальності за власні дії. Дефініцію «відповідальність» видатні вітчизняні діячі, педагоги вказаного періоду розглядали, з одного боку, як обов'язок, покладений суспільними вимогами на суб'єкта, а з іншого – як суб'єктивне розуміння нести відповідальність, на основі волі, свідомості та усвідомлення особистості. Отже відповідальність розглядалась як об'єктивна соціальна вимога до формування особистості учнів тодішніх закладів освіти в Україні.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Багалій Д. І. Вибрані праці: в 6 т. / Д. І. Багалій. – Х.: ХГІ «НУА», «Золоті сторінки», 1999. – Т. 1. – 600 с.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал: підручник для педагогів, вихователів, молоді і батьків. – 3-є вид. / Г. Ващенко. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
3. Грінченко Б. Д. Народні вчителі і українська школа / Б. Грінченко. – К., 1906. – 50 с.
4. Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / упоряд. О. О. Любар; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К.: Знання, КОО, 2003. – 460 с.
5. Нетушил І. В. Етика в дисципліні / І. В. Нетушил. – Х.: Тип. губ. правління, 1902. – 8 с.
6. Пособие для устройства общедоступных научных и литературных чтений (хрестоматія для семьи і школи) / под ред. Н. Ф. Сумцова. – Х., 1895. – 264 с.
7. Русова С. Ф. Нова школа / С. Ф. Русова. – К.: Українська школа, 1917. – 123 с.

8. Українська педагогіка в персоналіях: у 2-х кн.: навч. посібник / за ред. О. В. Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – Кн.1. – 642 с.
9. Ушинський К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 2. – 492 с.
10. Юркевич П. Д. Философские произведения / П. Д. Юркевич. – М.: Правда, 1990. – 420 с.

УДК 37.01

I. В. СТРАЖНИКОВА

**ВИВЧЕННЯ ІСТОРИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ АСПЕКТІВ ФІЗИЧНОГО  
ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ЗАХІДНОМУ РЕГІОНІ УКРАЇНИ  
ВІТЧИЗНЯНИМИ ДОСЛІДНИКАМИ В КІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ  
СТОЛІТТЯ**

*Розкрито науковий доробок сучасних науковців з проблеми фізичного виховання молоді в Західному регіоні України. Доведено, що передумови його розвитку визначаються сукупністю широкого кола чинників, науковці розглядають фізичне виховання як загальнодержавну проблему. Висвітлено методи і форми масовості фізкультурно-спортивного руху та його роль у розвитку професійного спорту й оздоровленні молоді. Проаналізовано узагальнення ідей і поглядів вітчизняних педагогів щодо виховання здорового способу життя в учнівській молоді.*

**Ключові слова:** фізичне виховання, Західний регіон України, наукові студії.

I. В. СТРАЖНИКОВА

**ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ФИЗИЧЕСКОГО  
ВОСПИТАНИЯ УЧЕНИЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ЗАПАДНОМ РЕГИОНЕ  
УКРАИНЫ ОТЕЧЕСТВЕННЫМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМИ В КОНЦЕ ХХ -  
НАЧАЛЕ ХХІ ВЕКА**

*Раскрыты научные достижения современных ученых по проблеме физического воспитания молодежи в Западном регионе Украины. Доказано, что предпосылки его развития определяются совокупностью широкого круга факторов, ученые рассматривают физическое воспитание как общегосударственную проблему. Освещены методы и формы массовости физкультурно-спортивного движения и его роль в развитии профессионального спорта и оздоровления молодежи. Проанализированы обобщения идей и взглядов отечественных педагогов относительно воспитания здорового образа жизни в ученической молодежи.*

**Ключевые слова:** физическое воспитание, Западный регион Украины, научные студии.

I. V. STRAZHNIKOVA

**THE STUDING OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF PHYSICAL  
EDUCATION IN THE WESTERN REGION OF UKRAINE BY NATIVE  
SCIENTISTS AT THE END OF XX – THE BEGINNING OF XXI OF CENTURIES**

*The article reveals the scientific studies of the modern researchers on issue of physical education of Ukrainian youth in Western region. It is proved that preconditions of its development are determined by different factors; researchers study the physical education as national problem. The methods and forms of mass character of sporting motion and its role in the development of professional sport and the improvement of youth's health are presented. The author's generalizations of ideas of training the youth's healthy way of life are analyzed.*

**Keywords:** physical education, Western region of Ukraine, scientific studios.

Тематика і дослідний процес більшості історично-педагогічних студій визначаються і будуються на основі змістових і ціннісних критеріїв градації системи виховання, котрі дозволяють визначати виховання розумове, моральне, громадянське, трудове, естетичне,



релігійне, фізичне, правове, екологічне й ін. Попри різні варіації й інші умовності такий підхід переважав у радянській та залишається домінуючим у сучасній вітчизняній педагогіці (В. Бабанський, І. Бех, М. Болдирев, О. Кононко, В. Петровський, М. Сметанський, Г. Щукіна та ін.). Вказані напрями виховання становлять окремі складні підсистеми із власними науковим інструментарієм та змістовим наповненням, що дає важливий ключ для аналізу присвяченої їм наукової літератури.

Вивчення наукового доробку з проблеми фізичного виховання молоді ускладнюється різними об'єктивно-суспільними суб'єктивно-теоретичними чинниками. Наукове осмислення фізичного виховання як феномена розпочалось у середині XIX ст., в сучасній історично-педагогічній літературі фігурують десятки його визначень [20], які акцентують на оптимізації фізичного розвитку людини, його ролі у задоволенні певних потреб особистості, єдності з іншими складовими її розвитку тощо. Таке розмаїття підходів позначається на характері й спрямованості регіонального виміру історично-педагогічних досліджень про розвиток фізичного виховання. Додаткові труднощі пов'язані з науковим інструментарієм, котрий, з одного боку, відповідає сучасним поняттям «фізична культура», «фізичне виховання», «фізкультурно-спортивна робота» тощо, а з іншого - зобов'язує зважати на термінологічні традиції, що побутували у науково-методичній літературі на західноукраїнських теренах в минулому.

Фізичне виховання вивчається у розрізі й на перетині різних наукових галузей: теорії та історії педагогіки, соціальної педагогіки, етнопедогогіки, теорії фізичного виховання і спорту, медицини (фізіологія, гігієна, реабілітація та ін.), історії, культурології тощо, які зі своїх позицій визначають його зміст, мету й інші параметри. Ця обставина ускладнює аналіз наукового доробку із вказаної проблеми, який, зауважимо, нерівномірно представляє розвиток фізичного виховання в окремих регіонах України. Значну увагу науковці приділили його розвитку в Буковині [1; 8; 24] і Галичині [2; 3; 21; 22], в загальноосвітніх школах Західної України [4; 7; 16]; щодо Волині й Закарпаття ця тема розроблена менше.

Доробок західноукраїнських педагогів з теорії і практики фізичного виховання молоді цілісно представлений у дисертації Е. Дорошенка [10], де це питання розглядається у загальноукраїнському контексті в період другої половини XIX - початку XX ст.

Загалом зазначений доробок окреслює головні підходи і загальну модель дослідження фізичного виховання учнівської молоді. Передумови розвитку цього виховання визначаються сукупністю широкого кола чинників: природно-кліматичні умови; вплив європейської педагогічної думки і практики тілесного загартування; зростання національної самосвідомості; процеси модернізації усіх сфер суспільного життя тощо. Науковці відстежують зміни, що відбулися наприкінці XIX - на початку XX ст. серед педагогів і громадськості в розуміння фізичної культури, яка вже не зводилася до набору фізичних вправ, а включала санітарно-гігієнічне забезпечення та комплекс заходів з підтримки фізичної активності людини. Фізичне виховання дітей стало розглядатися важливим компонентом становлення особистості, який не лише підтримує її життєдіяльність, а й зміцнює духовно, запобігає нервовому і розумовому перевантаженню. За таких умов точилися дискусії щодо змісту, методів, форм його проведення.

Розвиток фізичного виховання на західноукраїнських землях у другій половині XIX – першій третині XX ст. науковці розглядають як загальнодержавну проблему, котру регулювали спеціальні урядові й адміністративні органи та регламентували нормативні акти, що визначали зміст, методи, форми, засоби його здійснення у шкільних закладах різних типів. З таких позицій відзначимо роботу О. Цибанюк [24], яка, вивчаючи проблему управління системою фізичного виховання школярів в Буковині, розробила її структурну модель, розкрила функціонування її органів та кадрове і технічне забезпечення тощо. У праці В. Мужичка [16] здійснено порівняльний аналіз законодавчої бази фізкультурно-спортивної роботи з учнями загальноосвітніх шкіл Буковини, Галичини та Закарпаття, показана її специфіка, що за міжвоєнного періоду зумовлювалася перебуванням у різних державно-політичних системах. З таких позицій науковці характеризують програмове й методичне забезпечення фізкультурно-спортивної роботи в школах, зіставляють альтернативні державним проекти і розробки українських педагогів, що містили національні компоненти фізичного виховання учнів.

Дослідники ґрунтовно розкрили програмове забезпечення, зміст і структуру уроків, спеціальних занять та позаурочних й позакласних форм фізичного виховання у початкових і середніх школах окремих регіонів. Пов'язані з цим процеси і явища показуються через призму творчого пошуку оптимальних підходів і шляхів їхнього оновлення, модернізації, що ускладнювалося через запровадження нових видів спорту: баскетболу, волейболу, боксу, боротьби, легкої атлетики, плавання тощо.

У наступній групі праць розвиток фізичної культури учнівської молоді розглядається на засадах соціальної педагогіки, котра фізичне виховання трактує передусім з позицій оздоровлення дітей, що перебувають під опікою соціально-педагогічних інституцій. Дослідження О. Вацеби [3], Б. Трофим'яка [21; 22] та інших науковців висвітлюють розвиток фізичної культури як складову організаційно-ідеологічного становлення західноукраїнського спортивного руху наприкінці XIX – до кінця 30-х років XX ст., до якого зараховують численні спеціалізовані тіловиховні (спортивні) товариства і клуби з різних видів спорту, а також молодіжні об'єднання, що переслідували широке коло виховних завдань. Вони забезпечили перехід від стихійних до організованих форм фізичного виховання та стали основою позашкільної роботи з молоддю. Розкриваючи арсенал методів і форм їх діяльності, вчені доводять масовість фізкультурно-спортивного руху та його роль у розвитку професійного спорту та масовому оздоровленні молоді.

Через більшість досліджень з проблеми фізичного виховання молоді наскрізь проходить народознавчий компонент, що проявляється у з'ясуванні ролі сім'ї, народних ігор, природних й інших засобів у загартуванні та оздоровленні молоді. Цікавою щодо цього є дисертація Г. Воробей [6] про народні ігри та забави у фізичному загартуванні молодших школярів Прикарпаття. Опираючись з етнографічні, психофізичні та інші критерії, дослідниця розробила класифікацію, розкрила феномен гарту як результат тілесно-духовних випробувань людини та на цій основі запропонувала власні модель і програму впровадження народних ігор і забав в сучасну вітчизняну систему початкової освіти.

Враховуючи стан і перспективи удосконалення фізичного виховання на початку XXI ст., логічною і доцільною є підготовка експериментальних досліджень з урахуванням регіонального компонента освіти. Відзначимо, наприклад, роботу М. Молнар [15], в якій показано, що фізичне виховання учнів молодшої школи органічно поєднує як загальнодержавні засади, так й етносоціальні, природно-кліматичні й інші особливості Закарпатського регіону, які визначають зміст і спрямованість комплексної стратегії формування здорового, фізично активного та морально й ідейно загартованого підростаючого покоління.

Узагальнюючі історично-педагогічні роботи, як і праці з теорії і методики фізичного виховання школярів [4; 21], відображають спільні та особливі риси його розвитку в Західному та Східному регіонах України. Підстави для зіставлення підходів у його вивченні дають праці про розвиток фізичного виховання молоді в Україні у міжвоєнний період [3; 10; 11; 18]. Попри різні суспільно-політичні умови та масштаби фізкультурно-спортивного руху, науковці зосереджують увагу на властивих йому процесах і явищах: його «мілітаризація» і державна зарегламентованість; прогалини у підготовці педагогічних кадрів; виняткова роль громадського чинника у розвитку масової фізкультури; її ідейна спрямованість, яка в одному разі проявлялася у формуванні національних, а в другому - радянських ідеалів, тощо. Зіставлення результатів цих досліджень спонукає до висновку, що фізичне виховання у Західному регіоні України виглядало змістовнішим, більш розмаїтим, позаяк розвивався за різних державно-політичних режимів під впливом західноєвропейського, внутрішнього міжетнічного й українського чинників.

Отже, у вивченні історично-педагогічних аспектів фізичного виховання у Західному регіоні України виразно домінують підходи, згідно з якими воно розглядається спеціально організованим процесом розвитку фізичних і морально-вольових якостей людини та оволодіння нею систематизованими знаннями, фізичними вправами і способами їх самостійного використання упродовж життя. В літературі переважає підхід до визначення мети фізичного виховання як задоволення потреби окремих державних систем чи етноспільнот у формуванні розвиненої, активної особистості, готової до продуктивної праці та захисту своєї Батьківщини.

Поряд із тілесним удосконаленням зміст фізичного виховання тісно пов'язувався із завданнями національного поступу. Дослідження засвідчують мінливість формальної сторони фізичної культури, що проявлялося у динамічній зміні систем рухів, видів фізичної підготовки, спорту і змагань, еволюції типів занять з фізичного виховання тощо.

Важливою складовою розвитку теорії і практики зарубіжної і вітчизняної фізичної культури та фізкультурно-спортивного виховання вважається формування здорового способу життя та культури здоров'я особистості. На межі ХХ-ХХІ ст. здоров'язберігаюча культура виокремилась у самостійну галузь знань. Її психолого-педагогічний, філософсько-соціологічний та медично-біологічний напрямками досліджуються через призму таких поширених понять, як «освіта здоров'я», «валеологічна освіта», «педагогіка здоров'я» та ін. Будучи тісно пов'язаними з іншими науковими напрямами, ці дефініції претендують на право номінувати окремі галузі педагогічної науки, покликані вивчати стан і розвиток теорії і практики навчання та виховання у здоров'ї на різних етапах людської життєдіяльності. Теоретико-методологічне обґрунтування вказаної проблеми сучасними ученими [5; 9; 14; 19] має важливе значення для аналізу присвяченої їй історично-педагогічної літератури.

Насамперед відзначимо докторську дисертацію М. Лук'янченка [14]. В контексті широкої історичної ретроспективи становлення і розвитку педагогіки здоров'я в Україні автор розкриває її головні здобутки на західноукраїнських землях, що пов'язані з розробкою національної системи виховання, у т. ч. фізичного (І. Боберський, О. Тисовський) та діяльністю молодіжних товариств «Пласт», «Сокіл», «Луг», «Січ». Цікавим є визначення «національно-демократичної» виховної ідеології педагогіки здоров'я у міжвоєнний період, яка полягала у пошуку нових форм навчання і виховання, здатних забезпечити формування ставлення до здоров'я як пріоритетної цінності. За змістовим наповненням вона протиставляється радянській моделі здоров'я, що нівелювала особистісні цінності на догоду ефемерним «прагненням трудящих мас».

До розробки вказаної теми О. Волошин [5] підходить з позиції розвитку валеологічної освіти на західноукраїнських землях у 20-30-х роках ХХ ст., ще раз підтвердивши, що у зазначений період її зміст майже ототожнювався з удосконаленням фізичного виховання. Оригінальними виглядають авторські узагальнення ідей і поглядів тодішніх педагогів на питання виховання здорового способу життя в учнівській молоді. Загалом дослідниця у традиційному аспекті з'ясовує зміст, методи, форми валеологічної освіти, акцентуючи на таких її напрямках, як антиалкогольний рух, діяльність молодіжних організацій і дошкільних літніх закладів, масове просвітництво тощо. Разом з тим ці питання вже достатньо висвітлювалися науковцями, зокрема, ґрунтовно досліджено західноукраїнський антиалкогольний рух [17], що становить цінний досвід мобілізації громадсько-педагогічних ініціатив на боротьбу за збереження здоров'я нації.

За останнє десятиліття активізувалося вивчення етнопедагогічного аспекту формування здорового способу життя учнівської молоді в Україні, зокрема і в її Західному регіоні наприкінці ХІХ - 30-х роках ХХ ст. Про це свідчать дисертаційні і монографічні роботи [12; 13; 19], численні статті. Науковці зосередилися на з'ясуванні змісту виховання здорового способу у навчальній, позакласній і позашкільній роботі, що поєднувала наукові знання та різні складники традиційно-звичаєвої культури українців: починаючи від піклування про чистоту і загартовування тіла й завершуючи традиціями рухової активності, засудження шкідливих звичок, дотримання раціонального харчування, додержання санітарно-гігієнічних норм тощо. Невід'ємними складовими таких студій є аналіз народознавчо-валеологічного компонента у навчальній літературі, а також в діяльності національних громадських організацій.

Таким чином, фізичне виховання учнівської молоді в Західному регіоні України вивчається сучасними вітчизняними дослідниками в поєднанні різних наукових галузей: теорії та історії педагогіки, етнопедагогіки, теорії фізичного виховання і спорту тощо. Науковці приділили найбільшу увагу його історичному розвитку в Буковині і Галичині, в загальноосвітніх школах Західної України загалом. Воно осмислювалося в різних тематичних ракурсах: через призму системи управління школою, з позицій соціальної педагогіки, народознавства тощо. Зі зміною наукової парадигми вивчення історії, теорії і практики фізичного виховання в сучасній педагогічній науці базовим у розумінні процесу формування особистості стає концепт

національного виховання. В його утвердженні ціннісне значення має осмислення досвіду минулого.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Андрійчук А. Історія фізичної культури і спорту на Буковині в австрійський період (1774–1914 рр.) / А. Андрійчук // Час. - 1994. - № 43. - С. 6; № 44. - С. 6.
2. Боднар Я. Б. Теоретичні та методичні засади фізичного виховання молоді Галичини кінця XIX - початку XX століття (до 1939 р.): автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.02 / Я. Боднар. - Львів, 2002. - 18 с.
3. Вацеба О. Науково-методична думка в галузі фізичного виховання і спорту в Україні (20–30-ті роки XX ст.) / О. Вацеба // Український спорт: покажчик книжкових видань з фізичного виховання і спорту в Україні (1922–1941); наук. ред. Б. Якимович. - Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2002. - С. 3–24.
4. Винничук О. Історико-педагогічні аспекти розвитку фізичної культури: навч. посібник для вищих пед. навч. закладів / О. Винничук. - Тернопіль: Астон, 2001. - 402 с.
5. Волошин О. Р. Розвиток валеологічної освіти на західноукраїнських землях (1918–1939 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. Р. Волошин. - Дрогобич, 2012. - 20 с.
6. Воробей Г. В. Народні ігри та забави у фізичному загартуванні молодших школярів різних етнографічних груп Прикарпатського краю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. В. Воробей. - К., 1997. - 20 с.
7. Гах Р. В. Система фізичного виховання молоді в українських і польських загальноосвітніх школах (друга половина XIX - початок XX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Р. В. Гах. - Тернопіль, 2012. - 20 с.
8. Гнесь Н. О. Становлення і розвиток фізичного виховання учнів народних шкіл Буковини (1869–1918 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. О. Гнесь. - Івано-Франківськ, 2007. - 264 с.
9. Горашук В. П. Теоретичні і методологічні засади формування культури здоров'я школярів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В. П. Горашук. - Харків, 2004. - 40 с.
10. Дорошенко Е. Ю. Теорія і практика фізичного виховання молоді у вітчизняній педагогіці другої половини XIX - початку XX століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. Ю. Дорошенко. - Луганськ, 2001. - 20 с.
11. Компанієць Ю. А. Історико-педагогічний аспект розвитку системи фізичного виховання / Ю. А. Компанієць // Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Т. Шевченка: Педагогічні науки. - 2006. - № 19. - Ч. II. - С. 130–140.
12. Левків В. І. Використання засобів української народної фізичної культури у фізичному вихованні дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.02 / В. І. Левків. - Луцьк, 1998. - 17 с.
13. Литвин-Кіндратюк С. Народознавство та організація здорового способу життя школярів: монографія / С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк. - Івано-Франківськ: Плай, 1997. - 279 с.
14. Лук'янченко М. І. Теоретико-методологічні засади розвитку педагогіки здоров'я в Україні: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / М. І. Лук'янченко. - Луганськ, 2012. - 40 с.
15. Молнар М. В. Формування програмно-методичного забезпечення фізичного виховання у молодшій школі з урахуванням регіонального компоненту освіти (на прикладі Закарпатської області): дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.02 / М. В. Молнар. - Львів, 2000. - 175 с.
16. Мужичок В. О. Педагогічні засади організації фізкультурно-спортивної роботи в загальноосвітніх школах Західної України (1919–1939 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. О. Мужичок. - Тернопіль, 2011. - 20 с.
17. Савчук Б. Корчма: алкогольна політика і рух тверезості в Західній Україні у XIX - 30-х роках XX ст. / Б. Савчук. - Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2001. - 248 с.
18. Півень О. П. Розвиток фізичного виховання молоді в Україні (1917–1930 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. П. Півень. - Харків, 2004. - 20 с.
19. Сливка Л. В. Народні традиції у вихованні здорового способу життя учнів початкових шкіл Західної України (1919–1939 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. В. Сливка. - Івано-Франківськ, 2010. - 20 с.
20. Сущенко Л. П. Фізичне виховання / Л. П. Сущенко // Енциклопедія освіти / ред. В. Г. Кремінь. - К.: Юрінком Інтер, 2008. - С. 957.
21. Трофим'як Б. Є. Гімнастично-спортивні організації у національно-визвольному русі Галичини (друга пол. XIX ст. - перша пол. XX ст.) / Б. Є. Трофим'як. - Тернопіль: Економічна думка, 2001. - 694 с.

22. Трофим'як Б. Є. Фізичне виховання і спортивний рух у Західній Україні (з початку 30-х років XIX ст. до 1939 р.) / Б. Є. Трофим'як. - К., 1997. - 419 с.
23. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів: у 2-х ч. / Б. М. Шиян. –Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2004. – Ч. 1. – 272 с.; 2006. – Ч. 2. - 248 с.
24. Цибанюк О. Управління системою фізичного виховання школярів на Буковині (друга половина XIX – початок XX століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. Цибанюк. – Івано-Франківськ, 2008. – 20 с.

УДК 37.091(477.84) «1805/1833»

О. Т. ВИННИЧУК

### ФОРМИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНІВСЬКОЮ МОЛОДДЮ В КРЕМЕНЕЦЬКОМУ ЛІЦЕЇ (1805–1833 РОКИ)

*Розглянуто передумови створення і становлення Кременецького ліцею як важливого освітньо-наукового осередку Волинського регіону, а також діяльність ліцеїстів під час навчання. Відзначено роль цього навчального закладу в підготовці молоді до життя в соціумі, розвитку толерантності, солідарності та взаємної підтримки. Визначено й проаналізовано основні форми виховної роботи та організації дозвілля учнів ліцею. Показано мету й охарактеризовано роботу молодіжних наукових товариств. Висвітлено організаційну і методичну діяльність засновника Кременецького ліцею Тадеуша Чацького, проаналізований розроблений ним статут навчального закладу. Охарактеризовано навчальні плани ліцею, кадрове забезпечення, систему заохочення до навчання, організаційну структуру навчальної діяльності ліцеїстів.*

**Ключові слова:** Кременецький ліцей, форми виховної роботи, форми організації дозвілля, Тадеуш Чацький, учнівська молодь.

О. Т. ВИННИЧУК

### ФОРМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖЬЮ В КРЕМЕНЕЦКОМ ЛИЦЕЕ (1805–1833 ГОДЫ)

*Рассмотрены предпосылки создания и становления Кременецкого лицея как важного образовательно-научного центра Волынского региона, а также деятельность лицеистов во время учебы. Отмечена роль Кременецкого лицея в подготовке молодежи к жизни в социуме, развитии толерантности, солидарности и взаимоподдержки. Определены и проанализированы основные формы воспитательной работы и формы организации досуга учеников лицея. Показана цель и охарактеризована деятельность молодежных научных обществ. Освещена организационная и методическая деятельность основателя Кременецкого лицея Тадеуша Чацкого, проанализирован разработанный им устав учебного заведения. Охарактеризованы учебные планы лицея, кадровое обеспечение, система поощрения к обучению, организационная структура учебной деятельности лицеистов.*

**Ключевые слова:** Кременецкий лицей, формы воспитательной работы, формы организации досуга, Тадеуш Чацкий, учащаяся молодежь.

O. T. VYNNYCHUK

### TYPES OF EDUCATIONAL WORK WITH STUDENTS IN KREMENETS COLLEGE (1805–1833)

*The background of creation and the process of Kremenets College establishing as an important educational center of Volynskiy region, students' activities in the structure of an academic day, types of educational work with students are described. The role of Kremenets College is defined due to the students' training in socialization, tolerance development, solidarity and mutual assistance. The main types of educational work and students' organization of leisure time are estimated and analysed. The aim is taken and student scientific society is characterized. It is estimated and analysed institutional and methodical activities of Kremenets College founder Thadeush Chatskyi. Much attention is given to the analysis of College articles,*

*written by him. Educational college scheme, staffing issues, studying incentive scheme, students' organizational structure of educational activity are defined.*

**Keywords:** *Kremenets College, types of educational work, Thadeush Chatskyi, students.*

У сучасних умовах серед факторів, без яких важко уявити реальну можливість принципів змін у соціальному житті нашого суспільства, важливе місце посідає необхідність істотних змін у системі освіти. Нині її роль значно зросла, оскільки саме система освіти має забезпечити кожному громадянину України реальні умови для різнобічного розвитку, підвищення загальнокультурного та професійного рівня, самовдосконалення і самовиховання, становлення громадянської позиції.

Перед освітянами стоїть завдання виховати самодостатню, інтелектуальну, мобільну, сильну фізично й духовно молодь. Особливо важливим завданням є вироблення нових об'єктивних підходів до здобутків попередніх поколінь, створення умов для врахування багатого потенціалу виховання юнацтва у ході подальшого реформування та розвитку освіти. Для вирішення цього завдання вагоме значення має, зокрема, вивчення діяльності Кременецького ліцею, який за високий рівень навчально-виховного процесу в свій час називали «Волинськими Афінами».

Педагогічна реальність останніх років характеризується наявністю значного різноманіття середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Разом із традиційною школою та її модифікаціями (школа з профільним навчанням, школа з поглибленим вивченням окремих предметів тощо) з'явилися і діють інноваційні структури навчання: гімназії, ліцеї, коледжі, колегіуми, приватні й авторські навчальні заклади. Подібні новації є об'єктивною реальністю та практичним кроком до реалізації ідеї гуманізації освіти, що, зокрема, передбачає забезпечення умов здобуття кожним громадянином загальної середньої освіти із врахуванням пізнавальних інтересів, природних здібностей, навчальних можливостей і життєвих планів. Діяльність спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв, навчально-виховних комплексів різних типів, профільних класів повинна сприяти формуванню національної, інтелектуальної еліти. В цьому процесі доцільно використовувати багатий досвід навчальних закладів такого типу, як Кременецький ліцей.

Діяльність Кременецького ліцею висвітлена в наукових дослідженнях, авторами яких є С. Коляденко, А. Лопухівська, В. Павленко, Н. Сейко та інші науковці. Додержали до вивчення цієї проблеми польські вчені, серед яких відзначимо А. Камінського та М. Ролле. Надзвичайно цінний матеріал про діяльність Кременецького ліцею подано у збірнику «Волинські Афіни» за редакцією С. Маковського і В. Собчука [2]. Кременецький ліцей досліджують у контексті розвитку системи освіти на Волині, характеризують його як чинник освітнього розвитку в цьому регіоні. Дослідники вивчають організацію навчально-виховного процесу, освітньо-просвітницьку діяльність педагогів педагогів ліцею.

**Метою статті** є вивчення форм виховання учнівської молоді у Кременецькому ліцеї – вагомому освітньому, науковому й культурному осередку Волині.

Історичний аналіз свідчить, що суспільно-педагогічний рух початку XIX ст. на українських територіях, приєднаних до Російської імперії в кінці XVIII ст., був зумовлений впливом європейських реформаторських ідей на розвиток науки, культури й освіти. Основою еволюції освітніх процесів стало існування в минулому (XI–XVIII ст.) на території України системи навчальних закладів різного спрямування: школи книжного вчення, школи грамоти, монастирські школи, кормильство, братські школи, Острозька академія, колегіуми (колегії), Києво-Могилянська академія.

Кременецький ліцей був заснований як Вища Волинська гімназія у 1805 р. Власне ліцеєм цей навчальний заклад став у 1819 р., поєднавши програми навчання освітніх закладів вищого та середнього рівня. Створення цього навчального закладу історики пов'язують з діяльністю російського державного діяча польського походження князя А. Чарториського. Так, 29 квітня 1803 р. він подав на затвердження міністру освіти Росії кандидатури трьох осіб, обраних на візитаторів шкіл Віленським університетом: Т. Чацького, К. Богуна і В. Севергіна [3, с. 12]. Організацію нижчого й середнього шкільництва у Волинській, Подільській і Київській губерніях було доручено Т. Чацькому. Завдяки його діяльності в цих губерніях розширено

шкільну мережу й створено нові навчальні заклади. До організації Вищої Волинської гімназії було залучено філософа й громадського діяча Г. Коллонтая, уродженця Кременеччини [1].

Навчальним планом Вищої Волинської гімназії передбачався 10-річний термін навчання, що включав 7 класів (у перших трьох класах навчання тривало впродовж двох років). Хлопці вивчали військову справу, гуманітарні й точні науки: історію, право, фізику, хімію, анатомію, фізіологію, географію, землезнавство, бібліографію, логіку, мови давні й нові.

Основною метою освітньо-виховної діяльності у гімназії стало виховання особистості та підготовка майбутнього фахівця у різних галузях виробництва й соціальної сфери. У закладі було створено належні умови для навчання й виховання молоді. Для викладання у Кременець запрошено знаних педагогів з різних країн Європи [4, с. 408].

Волинська гімназія стала добре організованим осередком навчання й виховання. Цей навчальний заклад був доступним для всіх суспільних верств і водночас готував високоосвічену еліту краю. Юнаки гуртувалися незалежно від матеріального й суспільного становища. На рівних правах знання здобували вихідці з аристократичних родин, заможних землевласників, бідної шляхти, а також міщанських верств. За національністю домінували поляки, але були також, хоч і небагато, українці, росіяни, євреї.

Т. Чацький дбав, щоби всі юнаки мали однакові умови навчання. Для хлопців із малозабезпечених сімей, які мали хороші успіхи в навчанні, він клопотався про стипендії. Для здібних учнів було організовано безкоштовне проживання у конвікті (інтернаті) або поселення в приватних оселях на умовах пільгової оплати. Це дозволяло небагатій, але талановитій молоді більше часу приділяти навчанню, створювало комфортніші умови для оволодіння основами наук. Зазначимо, що тогочасні конвікти об'єднували групи учнів із 8-10 осіб, котрі перебували під опікою наглядачів, опікунів. Кожна група мала свого курсанта, тобто наглядача, вибраного з-поміж відмінників навчання й поведінки, який одержував за свою роботу безкоштовне утримання й скромну платню. Наглядача називали також репетитором чи директором. Позаяк він проживав з учнями, то перебував з ними в близькому контакті й міг на них впливати. Наглядач виконував функції гувернера та репетитора [2, с. 35]. Цікаво, що перед поселенням учнів у приватних помешканнях Т. Чацький збирав відомості про власників будинку, шукаючи хазяїв із доброю репутацією [5, с. 121]. Також заможні учні гімназії утримували 20 своїх малозабезпечених товаришів. Тому Вища Волинська гімназія ніколи не дозволяла своїм учням припускати думки, що існує якась різниця між шляхтичем і не шляхтичем [5, с. 122]. Однак після смерті Т. Чацького в 1813 р. дирекція гімназії під тиском влади провела окремі зміни, зокрема, були ліквідовані дрібні фундушові конвікти і створена єдина велика казармена бурса.

У наукових історично-педагогічних джерелах відзначено велику роль Кременецького ліцею у підготовці учнівської молоді до життя в соціумі, розвиток в її середовищі солідарності, взаємної підтримки. Одним із прикладів є створення у 1813–1814 навчальному році Товариства добродійності – самоврядної організації матеріальної самопомоги, яка могла збирати кошти для допомоги бідним учням. Ініціатором створення цього товариства став виходець із заможної шляхетської родини Ф. Лашовський. 28 вересня 1814 р. він звернувся з офіційною пропозицією до тодішнього візитатора Ф. Пляттера щодо створення організації, яка б матеріально допомагала учням гімназії. Наступного дня на зібранні молоді навчального закладу був призначений головою товариства К. Сінкевич, а головним касиром – Ш. Заборовський. Згодом це товариство стало називатися Молодіжним товариством добродійності Вищої Волинської гімназії. Крім того, існувало Товариство приятелів науки, яким керував Ф. Пляттер [5, с. 122].

Ще раніше, в 1809 р., виникло Товариство молоді Вищої Волинської гімназії, яке пропагувало вдосконалення знань з рідної мови. Виникнення товариства пов'язано із впливом занять професора Е. Словацького, що відзначалися напрочуд гарною польською мовою та високою культурою мови [2, с. 38]. Його члени зачитували власні поетичні твори, напрацювання з теорії мови та інших галузей знання. Членом товариства міг стати кожен юнак, який добре вчився і був дисциплінованим.

Метою молодіжних наукових товариств Кременецького ліцею було виховання інтересу до наукових пошуків і реалізація творчих здібностей молоді в різних галузях науки й культури. У діяльності цих товариств брали участь відомі у майбутньому філософи й історики Я. Сенкевич, К. Сенкевич, Т. Щелевський, белетристи Я. Совінський, Г. Олізар, письменники

Ю. Крашевський, Н. Добровольський. Свою діяльність товариства будували на демократичних засадах: виборність голови товариства, обговорення тематики наукових рефератів і публічні виступи з ними, друкування кращих робіт у наукових часописах. Однак демократизм поєднувався із певним консерватизмом. Так, організаторами й керівниками товариств були лише викладачі, членство в товаристві мало елітарний характер. У тематиці досліджень уникали політичних і релігійних проблем, на засіданнях не допускали полеміки, існували викладачі-цензори з теми дослідження [3, с. 43].

Учнівська молодь ліцею становила єдину велику спільноту. Цього досягалося, зазвичай, залученням її до систематичного навчання, розваг і відпочинку. Основним дисциплінуючим фактором був опрацьований Т. Чацьким статут Вищої Волинської гімназії. Кожен юнак мав дотримуватися прописаних у статуті правил. До найважливіших подій традиційно належали початок і закінчення навчального року; регламентом передбачалася обов'язкова участь учнів в цих урочистостях. За приїзд до гімназії із запізненням без поважної причини учням загрожувало відрахування, а пропуск іспиту – повторенням річного навчального курсу. Якщо хлопці самовільно, без згоди керівництва, відлучалися з гімназії задля прогулянок, купання в річці тощо, то це також розцінювалось як порушення. Згідно зі статутом контролювалися особисті витрати учнів.

Т. Чацький у статуті передбачив і вимоги стосовно форми одягу: вона мала бути скромною, щоби учень не приділяв багато уваги своєму зовнішньому вигляду, а більше часу відводив навчанню. Було заборонено тримати в кімнатах котів, собак і птахів, палити, ґрати в карти і навіть у шашки, оскільки ці заняття, як вважалося, відволікали від навчання [2, с. 35].

При укладанні статуту ліцею Т. Чацький для учнів старших класів створив учнівський суд, куди входили винятково учні, і написав для нього кодекс. Також він відмінив тілесні покарання. Важливим виховним здобутком Т. Чацького стало запровадження з метою дотримання учнівського рівноправ'я та культури співжиття самоврядування курсових учнів. Статутом було передбачено, що органи самоврядування мали впливати на колег в разі їхньої неправильної поведінки, зокрема, недбалого ставлення до навчання, вживання лайливих слів, непослуху, вередувань, бійок тощо. Зауважимо, що ідея самоврядування не була новаторством Т. Чацького, а оригінальною ініціативою навчального відділу Віленського університету. Однак постанову про учнівське самоврядування Т. Чацький опрацював за власною концепцією [6, с. 8].

Упродовж багатьох років Т. Чацький боровся за звільнення учнів та викладачів від рутини шкільного життя, тому різними способами заохочував вихованців до створення гуртків. Початок такої діяльності припадає на 1808–1809 навчальний рік. Взимку 1809 р. на зібранні був оголошений статут Товариства удосконалення в авторстві і ораторстві, який розробив професор М. Чарноцький. Статут вказаного товариства був затверджений Т. Чацьким, а потім міністром освіти Росії [7, с. 72].

Великого значення в ліцеї надавали питанням дисципліни. Викладачі дбали про залучення молоді до систематичного навчання, що було своєрідною підготовкою до виконання нею майбутніх громадянських обов'язків. Намагалися все робити, щоби вихованець не був бездіяльним. День учня мав бути заповнений навчанням. Розпочинався він дуже рано і був ретельно розписаний. Від 5-ї до 8-ї години ранку хлопці готувалися до уроків: консультувалися з репетиторами для вияснення незрозумілих питань, розказували наглядачеві засвоєний навчальний матеріал, брали участь у ранковому богослужінні, а після сніданку, о 8-й ранку, всі зобов'язані були з'явитися в класі. Уроки тривали до 11-ї години, потім була перерва до чотирнадцятої, після чого заняття продовжувалися до шістнадцятої години. Під час перерви учень виконував із репетитором і наглядачем уроки, задані на другу половину дня. Після обіду він перебував у гімназії, між 16-ою і 19-ою годинами споживав підвечірок, згодом виконував домашні завдання на наступний день, а після вечері, з 20-ї до 21-ї годин, закріплював вивчений матеріал [2, с. 36].

Як бачимо, для навчання хлопців відводилося дуже багато часу. Усвідомлюючи, що молодші школярі потребують більше відпочивати, Т. Чацький запровадив після обіду у вівторок і четвер час, вільний від уроків.



Основними формами навчання були лекції та вправи. Повністю вільних від навчання днів не було взагалі, окрім так званих табельних, відведених на танці чи карнавал, а також урочисті свята. Окремі факультативні заняття, як-от із загальної граматики, бібліографії, а літом – з гігієни, відбувалися в передобідній час у неділю та свята. Ці дні відводилися також на повторення матеріалу, експериментальні дослідження в кабінетах, підготовку з іноземних мов та уроки релігії. Надзвичайно високо було поставлено вивчення іноземних мов: учні займалися ними впродовж 10-и років.

Великого значення в ліцеї надавали релігійно-моральному вихованню. У неділю відбувалися заняття християнської релігії впродовж однієї години. Релігійне виховання доповнювали служби в костелі. Учні брали участь у щоденному богослужінні, а перед іспитами сповідалися.

На високому рівні було музичне виховання учнів. В ліцеї популяризували музичну культуру, спеціально запрошуючи з цією метою артистів або заохочуючи до концертів тих, що опинялися в Кременці проїздом. Музичні концерти відбувалися для широкого загалу місцевої громадськості, з безкоштовним вступом для старанної молоді з нижчих сфер суспільства [2, с. 37]. Улюбленою формою проведення вільного часу хлопцями були співи під акомпанемент гітари. Юнаки вправлялися і в поезії, прозі, перекладі.

Не залишалося поза увагою і фізичне виховання ліцеїстів. Вихованці займалися легкою атлетикою, фехтуванням, плаванням. Особливу увагу Т. Чацький приділяв організації змагань серед учнів ліцею, вважаючи, що без нагород заняття спортом не має сенсу.

Плавання як навчальний предмет було введено в Кременецькому ліцеї коли ще не було відповідного викладача, тож з учнів вибиралися ті, що вже вмів плавати, і під їх опіку віддавалися інші. Тільки у 1808 р. у штат викладачів був введений вчитель плавання. З березня 1808 р. в ліцеї були запроваджені заняття з верхової їзди [3, с. 63].

Дбали в ліцеї і про змістовний відпочинок юнаків. Однією з форм організації дозвілля були маївки, що організовувалися спільно з мешканцями Кременця. Вони мали надзвичайно урочисте оформлення й добре продуману систему ігор та розваг з буфетом та оркестром. Ще однією формою організації дозвілля були карнавали. Взимку влаштовували катання на санках, прогулянки горами, хуторами тощо.

Найбільше учням подобався великий пікнік, що відбувався в кінці кожного року як вияв вдячності молоді сім'ям, котрі гостинно приймали їх у себе. Також приваблювали учнів походи у травні. Коли вихованці збиралися в групи та мандрували в гори разом з викладачами та батьками, проводили там весь день. Цікавим є той факт, що під час таких походів учні виявляли особливу любов і повагу до викладачів, підхоплюючи їх на руки, підкидаючи догори з криками: «Віват, Яркоський», «Віват, Ульдинський...» тощо.

У ліцеї була розроблена система заохочень для тих учнів, які мали високі успіхи в навчанні. Бідні, однак сумлінні хлопці мали різні пільги: безкоштовні уроки з кінної їзди, фехтування, малювання, танців, музики.

Кременецький ліцей готував інтелектуальну еліту краю. Виховання учнівської молоді проходило на високому рівні завдяки добре організованому навчально-виховному процесу, існуванню демократичної форми самоврядування – учнівського суду, наукових гуртків, благодійних товариств, системи заохочень здібних учнів. Основними напрямками виховання чоловічої молоді були релігійне, моральне, духовне, інтелектуальне, музичне, спортивне.

На особливу увагу заслуговує організація виховного процесу у Кременецькому ліцеї шляхом створення, де учні знаходилися на повному утриманні гімназії, що надавало можливість отримання освіти незможними верствами населення; введення системи опіки, допомоги та контролю за навчанням і поведінкою учнів й ін.

Незважаючи на значну кількість досліджень, необхідний подальший пошук та глибоке вивчення матеріалів щодо діяльності новітнього Кременецького ліцею. Перспективами наступних наукових розвідок можуть стати дослідження внеску випускників ліцею в науку, культуру та освіту краю.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Державний архів Тернопільської області. Ф. 131: Кременецький ліцей.

2. Волинські Афіни. 1805–1833: зб. наук. праць / під ред. С. Маковського і В. Собчука. – Тернопіль: Богдан, 2006. – 304 с.
3. Коляденко С. М. Кременецький лицей у системі освіти Волині (XIX–30-ті рр. XX ст.) / С. М. Коляденко. – Житомир: ЖДПУ, 2003. – 128 с.
4. Павленко В. В. Кременецький лицей як чинник освітнього розвитку Волинського регіону: історичний аналіз / В. В. Павленко // Професійно-педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 405–428.
5. Сейко Н. А. Добродійність поляків у сфері освіти України (XIX – поч. XX ст.). Київський учбовий округ: монографія / Н. А. Сейко. – Житомир: ЖДУ, 2006. – 318 с.
6. Kamiński A. Samorząd uczniów w szkołach Kuratorium Wileńskiego z lat 1804–1812 / A. Kamiński // Przegląd Historyczno-Oświatowy. – 1952. – Nr. 2. – S. 3
7. Rolle M. Ateny Wołyńskie. Szkic z dziejów oświaty w Polsce / M. Rolle. – Lwów, 1923. – 134 s.

УДК 37.013:316.346-055.2

Л. М. ПОТАПЮК

### ДІЯЛЬНІСТЬ ЖІНОЧИХ ГРОМАД В УКРАЇНІ ЯК ДЖЕРЕЛО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГЕНДЕРНОГО ПАРИТЕТУ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПЕРША ТРЕТИНА XX СТОЛІТТЯ)

*Здійснено теоретичний аналіз культурно-просвітницької діяльності жіночих об'єднань в Україні, що виступали за розбудову правового суспільства. Відображено участь у національному житті жінок, які з метою реалізації свого демократичного права впливати на політичне, економічне і культурне життя наполегливо працювали над підвищенням своєї суспільно-політичної активності й соціального статусу, формуванням нового типу української жінки. Проаналізовано взаємозв'язок жіноцтва Західної України та Наддніпрянщини. Акцентовано увагу на різних сферах діяльності Союзу українок. Просліджено вагомий внесок сестер-василіянок, Н. Кобринської, М. Рудницької у формування самоосвіти жіноцтва, забезпечення гендерного паритету, зростання авторитету жінки в українському суспільстві.*

**Ключові слова:** гендерний рух, гендерний паритет, громади, культурно-просвітницька діяльність, жіночі товариства, національна просвіта, національне виховання, духовно-моральне виховання.

Л. Н. ПОТАПЮК

### ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЖЕНСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В УКРАИНЕ КАК ИСТОЧНИК ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГЕНДЕРНОГО ПАРИТЕТА (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – ПЕРВАЯ ТРЕТЬ XX ВЕКА)

*Осуществлен теоретический анализ культурно-просветительной деятельности женских объединений в Украине, которые выступали за развитие правового общества. Отражено участие в национальной жизни женщин, которые с целью реализации своего демократического права влияют на политическую, экономическую и культурную жизнь упорно работали над повышением своей общественно-политической активности и социального статуса, формированием нового типа украинской женщины. Анализируется взаимосвязь женщин Западной Украины и Приднепровья. Акцентируется внимание на различных сферах деятельности Союза украинок. Прослежен весомый вклад сестёр-василиянок, Н. Кобринской, М. Рудницкой в формирование самообразования женщин, обеспечение гендерного паритета, повышение авторитета женщины в украинском обществе.*

**Ключевые слова:** гендерное движение, гендерный паритет, общины, культурно-просветительная деятельность, женские общества, национальное просвещение, национальное воспитание, духовно-нравственное воспитание.

## THE ACTIVITY OF THE WOMEN'S COMMUNITIES IN UKRAINE AS A SOURCE OF SECURITY OF GENDER PARITY (THE SECOND HALF OF THE 19<sup>TH</sup> – THE FIRST THIRD OF THE 20<sup>TH</sup> CENTURY)

*The theoretical analysis of cultural and educational activity of the women's groups that fought for the creation of a lawful society is performed in the article. The participation of women in the national life of the country for the purpose of realization of their democratic right to influence the political, economic and cultural life of the state, improve their social and political activity and social status and form a new type of the Ukrainian woman is reflected. The relationship between the women of Western Ukraine and the Dnieper is analyzed. The attention is focused on various fields of activity of the Ukrainian Women Union. The contribution of sister-vasyliankas, N. Kobrynska, M. Rudnytska in the formation of women's self-education, gender parity, the growing of public image of a woman is shown.*

**Keywords:** *gender development, gender parity, communities, cultural and educational activity, sororities, national education, spiritual and moral education.*

Гендерна нерівність спричиняє загострення політичних, соціально-економічних, культурних та інших проблем у суспільстві, тому забезпечення в суспільстві гендерного паритету є важливим політичним завданням, а гарантування рівності чоловіка і жінки – невід'ємною частиною прогресу людства, елементом утвердження демократії в Україні і важливою умовою розбудови правової держави.

Утвердження в суспільстві гендерного паритету потребує такого нового мислення, коли стереотипні уявлення про жінок і чоловіків не обмежують їхньої свободи вибору, а розвиток розглядається як процес розширення свободи вибору для представників обох статей. Забезпечення на практиці жінкам і чоловікам рівних прав і можливостей, рівного доступу до ресурсів має стати важливим і рішучим кроком уперед на шляху розбудови демократичного суспільства. А, отже, проблема підвищення суспільно-політичної активності та соціального статусу жінок, що передбачає їх широке залучення у сферу прийняття управлінських рішень з метою реалізації свого демократичного права впливати на політичне, економічне і культурне життя держави, є надзвичайно актуальною.

Гендерний рух, різнобічні прояви жіночих ініціатив, проблеми жіночої освіти є предметом активних досліджень учених. Вони вивчають й аналізують інтелектуальну та соціальну діяльність жіноцтва як в Україні загалом, так і в окремих її регіонах. Так, різним аспектам жіночої освіти та виховання присвячено праці О. Аніщенко, Л. Єршової, І. Малинко, Н. Слюсаренко, Т. Сухенко та ін. Просвітницька діяльність громадських організацій в Україні привертала увагу Л. Березівської, Л. Вовк, Н. Гупан, Б. Євтуха, Н. Ничкало, Н. Побірченко, М. Ярмаченка та інших дослідників.

Проблема просвітницько-педагогічної діяльності жіночих громадських організацій відображена у науковому доробку Д. Багалієва, Т. Завгородньої, О. Маркевича, Г. Маслій, М. Пантюка, Т. Пантук, Н. Полонської, А. Преображенського, А. Скальковського. Діяльність громадських товариств в Південній Україні частково висвітлена в роботах В. Боброва, В. Бондаренко, Є. Горбунова, О. Господаренко, Ю. Гузенко, А. Мисечко. Суспільно-політичні особливості Південного краю та їх вплив на формування напрямів освітянської політики щодо організації системи жіночої освіти проаналізовано у працях А. Бикової, В. Добровольської, М. Зінченка, Г. Лактіонової, М. Левицького, О. Ліхачової, В. Майбороди, М. Песковського та ін.

Історичні дослідження ідеології та суспільної практики українського жіночого руху загалом і західних земель України зокрема здійснені вітчизняними науковцями (І. Волкова, О. Гнатчук, І. Дейнека, М. Дядюк, О. Кобельська, О. Маланчук-Рибак, З. Нагачевська, Б. Савчук, Л. Смоляр) та представниками української діаспори (М. Богачевська-Хом'як, Л. Бурачинська, О. Охримович-Залізняк, І. Павликовська). Внесок жінок Східної Галичини у розвиток національного шкільництва викладений в історично-педагогічному дослідженні С. Івах. Предметом окремих педагогічних студій (Г. Груць, О. Джус, І. Зайченко, Н. Кирста, Є. Коваленко, Л. Новашівська, О. Палійчук, О. Проскура, І. Стражнікова) стали видатні жіночі постаті національної історії та культури, діяльність і творча спадщина яких були тісно пов'язані з жіночим рухом на західноукраїнських землях. Роль жінки як наставниці шкільної

молоді у справі навчання і формування її життєвої позиції відображена в працях О. Пенішкевич, І. Петрюк, Л. Кобилянської.

**Метою статті** є аналіз діяльності жіночих громад в Західній Україні, громадсько-політичної позиції відомих українок і їх впливу на суспільну активність впродовж другої половини XIX – першої третини XX ст.

Сучасний стан суспільних відносин вимагає все більшого використання знань, навичок та творчих здібностей жінок, потребує активного залучення їх у різні сфери суспільного життя. Аналіз опрацьованих нами наукових джерел показує, що жінки виборювали своє місце в суспільстві століттями. Однак на початку ця боротьба мала за мету лише надання їм права голосу під час виборів. Тривалий час жіноцтво виконувало другорядну роль. Сьогодні ми спостерігаємо більш складні процеси забезпечення гендерної рівності, безпосередню участь жінок як громадських діячів у прийнятті важливих управлінських рішень.

Повірівши у свою значущість, жінки лише в другій половині XIX ст. почали шукати можливості та шляхи впливу на державотворчі процеси. Принциповим для виникнення жіночих ініціатив стало усвідомлення демократично налаштованими, освіченими жінками обмеження своїх прав, необхідності звільнення від утисків патріархального устрою. Важливим чинником було формування нового типу української жінки, яка відрізнялася відмовою від буденності життя, прагненням до корисної діяльності та професійної праці, відданістю обраній справі, ініціативністю. Необхідність відстоювати своє право на незалежну діяльність в умовах неготовності суспільства до підвищення соціального статусу жінок стимулювала їх активність, сприяла розкриттю духовного і творчого потенціалу.

Таким організованим соціально-активним середовищем в означений період, де б можна було самовиразитися, були різні громадські організації та рухи, у т. ч. жіночі. Жінки об'єднувались у громадські організації для вирішення суспільних проблем. Серед них чільне місце посідало питання жіночої освіти як необхідної умови прогресивного розвитку суспільства. Жіночі громадські організації переймалися духом демократичних поглядів, критикували існуючі системи навчання та виховання, висували свій, гуманно-демократичний навчально-виховний ідеал. Вже у 90-х роках XIX ст. жінки стали активно залучатися до політичних партій, а початок наступного століття позначився зростанням чисельності жіночих організацій різного спрямування [6, с. 125].

Жіночий рух в Україні першої хвилі (друга половина XIX – початок XX ст.) розвивався значною мірою під впливом загальноєвропейського руху, однак мав свої окремі вияви та шляхи розвитку, визначені специфічним становищем української нації під чужим поневоленням.

Перші його прояви спостерігаються в Наддніпрянській Україні, що входила до Російської імперії [4, с. 318]. Прагнення до вищої освіти жінок виявилось у 50-х роках XIX ст.; в 1860 р. вони здобули, хоч і на короткий час, можливість вступати в університети. У цьому напрямку працювало одне з перших жіночих товариств України – Товариство допомоги вищій жіночій освіті.

Значним здобутком розвитку жіночого руху було заснування Вищих жіночих курсів (Київ, 1878). У Києві був заснований і перший український жіночий гурток О. Доброграєвої (1884). Активність жінок виявилася у заснуванні та діяльності недільних шкіл. На цій ділянці багато працювала Х. Алчевська. Важливим соціальним явищем емансипаційного етапу жіночого руху стала діяльність народниць. Їх незалежна поведінка, активна громадянська позиція, протест проти феодально-кріпосницької системи і патріархальної сім'ї створили ґрунт для зростання авторитету жінки в суспільстві [6, с. 125].

Серед організованого українського жіноцтва, яке працювало у царині просвіти, вирізнялись об'єднання релігійного спрямування. Зокрема, вагомий внесок в Західній Україні в освітньо-культурний поступ народу зробили монахині Чину Святого Василя Великого (ЧСВВ) [2, с. 66]. Основний акцент у педагогічній діяльності сестер василіянок було поставлено на релігійне і національне виховання. Монахині ЧСВВ засновували захоронки, вселюдні, виділові, фахові школи, учительські семінарії, гімназії, інститути, інтернати, бурси; активно займались вихованням українських дітей, поступово залучаючи їх до народних традицій, звичаїв і обрядів, створюючи сприятливі умови для вивчення виховної мудрості рідного народу, його

національної специфіки. Сестри-василіянки заснували в Словіті перший інститут для дівчат народної школи (1825), дівочу школу (1847), учительську семінарію (1906) [10, с. 109–111].

Серед громадсько-добродійних об'єднань активними були «Товариство Руська захоронка» (1900), «Товариство опіки над слугами та робітницями», «Товариство вакаційних осель» (1905), «Товариство опіки над дітьми та молоддю» (1917). Загальнодержавний характер мав громадсько-добродійний рух проти проституції, наприклад, у Львові діяла українська філія загальноавстрійського «Товариства св. Рафаїла». Доволі активно йшла розбудова жіночих організацій релігійно-добродійного спрямування: «Маріїнське товариство пань» (Львів, 1904), «Мироносиці» (Чернівці, 1904), «Товариство православних русинок» (Чернівці, 1908) та ін. [10, с. 111].

Емансипацію українського жіноцтва започаткувала Н. Кобринська, заснувавши у Станіславові (нині Івано-Франківськ) «Товариство руських жіночок» (1884). Його метою було залучення інтелігентних жіночок до літератури та популяризація нових суспільних ідей. Щоправда, дещо раніше з'являлися спорадично українські жіночі гуртки, які мали переважно філантропічний напрям, а їхня діяльність була епізодичною та локальною. Н. Кобринська прагнула надати жіночому рухові дещо елітарний характер, зосередити його працю в літературно-інтелектуальній царині, а відтак спрямувати у майбутньому в політичне русло.

Ідею Н. Кобринської підтримала Г. Шухевич, яка в 1893 р. у Львові створила «Клуб русинок». Своє основне завдання він вбачав у самоосвіті та пробудженні національного духу серед українських жіночок [6, с. 125].

Щодо інших жіночих об'єднань «Клуб русинок» (1893, Львів), «Жіночий кружок» (1893, Коломия), «Жіноче товариство» (1894, Городенка), «Общество руських жіночок» (1894, Чернівці), «Жіночий кружок» (1896, Тернопіль), «Жіноча читальня» (1901, Долина), «Жіноча громада» (1906, Львів), «Кружок українських дівчат» (1908, Львів), то причиною їх виникнення був передусім незадовільний стан жіночої середньої та вищої освіти. Хоча не існувало прямої заборони відвідувати жінкам університетські лекції, проте на це потрібен був кожного разу особливий дозвіл міністра віросповідань та освіти на відвідування університету навіть як вільна слухачка. Тому вони були вимушені здобувати вищу освіту за межами Австро-Угорщини [3, с. 125].

Жіночі організації займалися як культурними, так і економічними справами. Так, «Клуб русинок» брав участь у крайовій виставці 1894 р., запропонувавши цікавий етнографічний матеріал, збирав кошти на будівництво пам'ятника Т. Шевченкові. У Самборі було створено економічно-добродійне товариство для виробництва церковних риз, яке підтримувало і забезпечувало роботою вдів і сиріт. «Жіноче товариство» в м. Городенка ставило своїм головним завданням підтримку домашнього промислу.

Важливою подією в жіночому русі Галичини став вихід у світ українського жіночого альманаху «Перший вінок» (1887). Його поява коштом Наталії Кобринської та Олени Пчілки символізувала єдність західних і східних українських земель, відображала близькість людей зі спільними цілями, засвідчила, що література перестала бути монополією чоловіків. На його сторінках зазвучала творчість Ганни Барвінок, Дніпрової Чайки, Уляни Кравченко, Г. Павлик, Олени Пчілки, М. Рощкевич, С. Окуневської, О. Франко, Лесі Українки, Л. Старицької.

Дозволивши жінкам вступати з 1897 р. в університети лише як надзвичайним слухачкам [5, с. 20], австро-угорський уряд не подбав про відповідні жіночі середні навчальні заклади. Єдиним виходом зі становища надалі залишалися приватні жіночі середні школи з гімназійними навчальними програмами [1, с. 24–25]. Ці освітні заклади організовувалися з метою заповнення прогалени між початковою і вищою освітою жіночок. Їх випускниці могли вступати в університети лише після складання іспиту на атестат зрілості в одній з державних гімназій.

Згідно з розпорядженням міністра віросповідань та освіти (1900) було започатковано неповні середні школи – жіночі ліцеї із шестирічним терміном навчання. Дівчата могли здобути середню освіту двома шляхами: у приватних жіночих гімназіях або в державних середніх школах як приватистки. Зміст освіти в ліцеях за характером наближався до змісту освіти реальних гімназій. Навчальний план такого закладу приймався окремо, беручи за основу план, затверджений міністерством. Після випускного іспиту зрілості (матури) ліцейні матуристки, на відміну від гімназійних, не мали права вступу у вищі школи. Тому часто ліцеї реорганізовували у реальні жіночі гімназії [5, с. 20].

Лише після подій 1905 р. спостерігається зростання кількості громадських і приватних жіночих навчальних закладів у Києві, Харкові, Одесі й інших містах [4, с. 319]. У цей період Олена Пчілка створила український відділ у Всеукраїнському союзі рівності жінок, який проголосив ідею автономії України в складі Російської імперії. Жіночий рух у Наддніпрянській Україні був підготовлений працею і творчістю таких видатних українок, як Марко Вовчок, Х. Алчевська, Н. Грінченко, Л. Драгоманова, Л. Старицька-Черняхівська, С. Русова.

Вагому роль в розгортанні жіночого руху відіграла «Жіноча громада» (1901–1905), «Харківське товариство взаємодопомоги жінок» (1902–1919), «Київське товариство оборони жінок» (1905–1917) та «Одеське товариство оборони жінок» (1904–1917) [8, с. 119].

У 1909 р. формувалися організації нового типу – жіночі клуби, які розглядалися як самостійні організації феміністичної орієнтації. До найбільших організацій такого типу належали Київський жіночий клуб та Київське загальне зібрання. Період 1908–1914 рр. позначився утвердженням феміністичної тенденції в жіночому русі. Представниці жіночих організацій України брали участь у всеросійських з'їздах (перший Всеросійський жіночий з'їзд (1908); Всеросійський з'їзд по боротьбі з торгівлею жінками (1910); Всеросійський з'їзд з освіти жінок (1913), міжнародних конгресах, всесвітніх виставках, що сприяло залученню українок до загальноцивілізаційних процесів, розширювало коло уявлень та понять про механізми та методи боротьби за жіночі права [8, с. 120].

На основі діючих в Галичині організацій «Жіноча громада», «Гурт українських дівчат» тощо був створений у 1917 р. Союз українок. Він постійно шукав для жіноцтва нові сфери діяльності, які, з одного боку, забезпечували би матеріальне існування більшості жінок, а з іншого – сприяли б піднесенню їхньої культури й освіченості. Відповідні заклики на сторінках преси («Діло», «Новий час», «Народна просвіта»), на з'їздах і в «обіжниках» Союзу українок давали відчутні результати.

Головний відділ Союзу українок закликав після 1921 р. свої філії, гуртки та сфедеровані товариства скерувати планову діяльність на підтримку кооперативного руху, заохочення жінок до членства в українських кооперативах. Кожна філія Союзу українок за погодженням з місцевими кооперативними осередками мала скликати жіноче зібрання, на якому зачитувався реферат про завдання жінки у розвитку кооперативу.

Союз українок з товариствами «Просвіта» і «Сільський господар», «Союз Українок», враховуючи потреби в сільськогосподарській освіті жіноцтва на селі, організовував куховарські курси. Проводилися також курси взірцевих господинь, крою і шиття, килимарства, вишивок. Для вдосконалення грамотності, пізнання рідного краю функціонували освітньо-виховні курси. Так, заходами Союзу українок у с. Березів Нижній Коломийського повіту були організовані освітньо-кооперативно-господарські курси, на яких жінкам і дівчатам подавалися загально-освітні, кооперативні та сільськогосподарські відомості. Окрім того, зверталася увага на загальне виховання, звички товариського співжиття й «шляхотної співпраці», влаштовувалися товариські зустрічі й чайні вечори.

Союз українок влаштовував також курси підготовки курсисток для проведення організаційної, культурно-освітньої й господарської праці у філіях і гуртках товариства та гуртках жіночого позашкільного «доросту».

За почином і допомогою митрополита Андрея Шептицького і гуртка «ідейних одиниць інтелігентного жіноцтва» у Львові заснували товариство українських робітниць «Будучність» (1928), яке невдовзі об'єднало навколо себе понад тисячу осіб. При парафіяльних церквах міста створювалися секції товариства, які вели роботу з прислугою своєї округи, опікувалися нею, дбали про її освіту.

На конгресі Союзу українок в 1934 р. звучали заклики до всіх українських жіночих організацій активізувати самоосвіту жіноцтва і культурно-освітню діяльність серед жіночого «доросту» в усіх містах і селах українських земель, влаштовувати курси для неграмотних, спільні читання, закладати мандрівні бібліотеки й читальні, аматорські гуртки, хори, освітні курси, народні університети; плекати народну традицію «словом і ділом» [11, с. 14].

Всесвітній Союз українок був створений у Львові в 1937 р. і діяв тут до початку Другої світової війни. Його головою обрали представницю українців у польському сеймі

М. Рудницьку [5, с. 125–126]. Вона, на відміну від інших громадських активісток свого покоління, розуміла, що жіноча участь в публічній науковій та політичній праці вимагає від жінок, не міняючи свого автономного «Я», брати участь у всіх сферах людського життя.

Оскільки на початку ХХ ст. фемінізм почасти ідентифікувався з політичним радикалізмом та сексуальною розкутістю, від нього відсторонювалися навіть найактивніші діячки жіночих організацій. М. Рудницька була феміністкою, розуміючи, що рано чи пізно у політикові, науковцеві чи громадському діячеві побачать саме «жінку». Вона «співпрацювала з чоловіками як рівна з рівними, без реверансів у бік більшого знання чи практики у мужчин, що так болісно вражають сучасника у листуванні жінок із чоловіками. Її тон у спілкуванні з провідними політиками був дружнім, рівним, без поклоніння» [9, с. 125].

Згодом з відомих причин координатором українських жіночих організацій поза Україною була Світова федерація українських жіночих організацій, створена в 1948 р. у Філадельфії. Наприкінці 1988 р. відбувалися жіночі зібрання, гуртувалися осередки Союзу Українок, проводилися перші акції, спрямовані на відродження національної свідомості, релігійних традицій, народних звичаїв, утвердження в суспільстві національних святинь, духовної культури. Проводилася організаційна діяльність створення осередків по всій Україні. У 1991 р. Союз українок став всеукраїнською громадською організацією [5, с. 126].

Таким чином, у ХІХ – на початку ХХ ст. представниці жіночої статі в Україні мали менше прав порівняно з чоловіками, їх соціальні потреби, у т. ч. освітні, не задовольнялися належно. Однак за умов відсутності власної держави різні жіночі українські громади, гурти, об'єднання, товариства заповнили ту нішу, яку б мали виконувати державні інституції, стали гідними учасниками побудови демократичного суспільства. Жіноцтво брало активну участь в усіх сферах суспільного, політичного та економічного життя, плідно працювало на ниві культури. Головною метою цих об'єднань були формування нового типу української жінки, національна просвіта українства та боротьба за національне та соціальне звільнення в ім'я збереження свого народу як нації. Сучасне становище жінок, отже, є результатом їх тривалої боротьби за свою рівноправність з чоловіками, забезпечення в суспільстві гендерного паритету.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Благий В. Шкільництво в Галичині на початку ХХ ст.: історико-соціологічний аспект / В. Благий. – Львів, 1999. – 75 с.
2. Кобельська О. Педагогічно-просвітницька праця монахинь василіянок та Марійських дружин (кінець ХІХ – перша половина ХХ століття) / О. Кобельська // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2005. – № 1. – С. 65–70.
3. Кониський О. Просвещеніє в Галицькій Русі (1891 р.) / О. Кониський // Педагогічні погляди: збірник статей; упоряд.: В. Федяєва, Г. Білан. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2004. – С. 79–99.
4. Кравець В. Історія гендерної педагогіки: навч. посібник / В. Кравець. – Тернопіль: Джура, 2005. – 440 с.
5. Курляк І. Історико-педагогічні аспекти становлення перших українських ліцеїв / І. Курляк // Питання педагогіки середньої і вищої школи. – Львів, 1996. – Вип. 13. – С. 20–23.
6. Пашко А. Жіночий рух в Україні: історичний аспект та сучасний розвиток / А. Пашко // Право України. – 2004. – № 3. – С. 125–127.
7. Полонська-Василенко Н. Видатні жінки України / Н. Полонська-Василенко. – Вінніпег; Мюнхен. 1969. – 142 с.
8. Смоляр Л. Жіночий рух України як чинник гендерної рівноваги та гендерної демократії в українському соціумі / Л. Смоляр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://partycivicua.org/women/rhruh.htm>.
9. Українки в історії / за заг. ред. В. Борисенко. – К.: Либідь, 2004. – 328 с.
10. Цьорох С. Погляд на історію та виховну діяльність монахинь василіянок / С. Цьорох. – Рим, 1964. – 256 с.
11. Чепіль М. Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина ХІХ ст.) / М. Чепіль. – Дрогобич: Відродження, 2001. – 503 с.

# ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

УДК 378.046.4:37.018.43

О. М. ВОЙТОВСЬКА

## ДИСТАНЦІЙНА ФОРМА НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*Зазначено, що з поширенням новітніх інформаційних технологій і появою інтернету у вищих навчальних закладах (ВНЗ) склалися передумови появи й розвитку нового напрямку в освіті – дистанційного навчання, що ґрунтується на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях. Проаналізовано стан і перспективи розвитку вітчизняної системи післядипломної педагогічної освіти на основі системи відкритого навчання. Обґрунтовано доцільність впровадження технологій дистанційного навчання у процес післядипломної освіти педагогічних працівників. Доведено, що найпрогресивнішою технологією відкритої освіти нині є технологія дистанційного навчання, оскільки його принципи подібні до принципів відкритої освіти. Зроблено висновки, що застосування дистанційної форми навчання відкриває великі перспективи у системі післядипломної підготовки педагогічних кадрів.*

**Ключові слова:** дистанційна форма навчання, післядипломна педагогічна освіта, педагогічні кадри.

О. М. ВОЙТОВСКАЯ

## ДИСТАНЦИОННАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Указано, что с распространением в мире новых информационных технологий и появлением интернета в высших учебных заведениях образования сложились предпосылки появления и развития нового направления в образовании – дистанционного обучения, основанного на компьютерных и телекоммуникационных технологиях. Проанализированы состояние и перспективы развития отечественной системы последипломного педагогического образования на основе системы открытого обучения. Обоснована целесообразность внедрения технологий дистанционного обучения в процесс последипломного образования педагогических работников. Доказано, что наиболее прогрессивной технологией открытого образования сегодня является технология дистанционного обучения, поскольку его принципы подобны принципам открытого образования. Сделаны выводы, что применение дистанционной формы обучения открывает большие перспективы в системе последипломной подготовки педагогических кадров.*

**Ключевые слова:** дистанционная форма обучения, последипломное педагогическое образование, педагогические кадры.

O. M. VOITOVSKA

## DISTANCE LEARNING IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

*In accordance with the article, we can notice that with the dissemination of information in the world of modern information technologies and with appearance of the Internet in higher education institutions, it caused the appearance and development of the new direction in education, it is distance education. Distance education based on computer and telecommunication technologies. The analysis of the national condition and development perspective of postgraduate pedagogical education, based on the system of open education. We can admit, expediency of introduction of distance learning technologies in the process of postgraduate education of the pedagogues. Nowadays, the most advanced technology of open education it is distance education technology, because the principles of distance education are similar to the principles of open education. We can make a*



*conclusion, that the using of distance learning, gives us the great prospects in the system of postgraduate education for pedagogues.*

**Keywords:** *distance learning, post-graduate pedagogical education, pedagogical personnel.*

Зміни, що відбуваються в різних сферах життєдіяльності у багатьох країнах, спільність глобальної проблематики, вступ в епоху інформаційної цивілізації зумовили появу принципово нових питань у сфері освіти. Підвищилася значимість для людини і суспільства продовження освіти протягом усього життя. З формуванням тенденцій до демократизації, відкритості суспільства, впровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) розвинулася система неперервної педагогічної освіти. Поширення вказаних технологій, широке впровадження в навчальному процесі ВНЗ інтернету зумовило появу і розвиток нового напрямку в сучасній освіті – дистанційного навчання.

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що проблему застосування сучасних ІКТ у вищій освіті вивчали О. О. Андреев, Р. С. Гуревич, І. Д. Бех, О. О. Кирсанов, А. П. Кудін, В. М. Кухаренко, Б. М. Позднеев, Є. С. Полат, О. В. Соловов, П. Ф. Стефаненко, С. М. Яшанов та інші дослідники.

Деякими питаннями післядипломної педагогічної освіти займалися вчені В. І. Бондар, А. І. Кузьмінський, В. Г. Онушкін, Н. Г. Протасова, Т. І. Шамова та ін. Однак вивчати післядипломну педагогічну освіту як цілісну систему науковці почали не так давно.

**Мета роботи** – обґрунтувати доцільність впровадження технологій дистанційного навчання у процес післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Система вищої освіти України нині перебуває в стані модернізації, що зумовлено системними змінами в сучасному світі. Тож у вітчизняній системі освіти значне місце відводиться впровадженню новітніх педагогічних технологій, зокрема дистанційної форми навчання, яка є самостійною формою організації навчального процесу.

Як стверджує Н. Г. Ничкало, «XXI століття цілком правомірно називають ерою знання, інформації та комунікації» [7, с. 140].

У міжнародній практиці існує термін «електронне навчання» (E-learning), яке відображає в загальному вигляді якісне навчання на основі ІКТ. Одним з видів цих технологій є дистанційні освітні технології [13, с. 42].

На думку Б. М. Позднеева, дистанційні освітні технології – це освітні технології, що реалізуються переважно із застосуванням інформаційних і телекомунікаційних технологій при опосередкованій (на відстані) або частково опосередкованій взаємодії того, хто навчається, і педагогічного працівника [8, с. 5].

Є. С. Полат визначає «педагогічні технології дистанційного навчання як технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі слухачами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи зі структурованим навчальним матеріалом, представленим в електронному вигляді» [9, с. 32].

В. М. Кухаренко тлумачить інформаційні технології дистанційного навчання як «технології створення, передачі й збереження навчальних матеріалів, організації та супроводу навчального процесу дистанційного навчання завдяки телекомунікаційному зв'язку» [4, с. 45]. В умовах дистанційного навчання, вказує науковець «форми взаємодії між викладачами та слухачами спрямовані переважно на: 1) комплексне використання засобів телекомунікацій для управління навчальною діяльністю, надання навчальної та наукової інформації, використання автоматизованих систем навчання та контролю знань; 2) освітній процес відбувається у відповідному віртуальному навчальному середовищі, основною ознакою якого є унікальність способу взаємодії між суб'єктами та об'єктами навчання» [4, с. 67].

Одним з пріоритетних напрямів розвитку освіти, вважає С. М. Яшанов, «є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують подальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти та підготовку майбутніх фахівців до життєдіяльності в інформаційному суспільстві за рахунок: 1) забезпечення поступової інформатизації системи освіти, спрямованої на задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу; 2) запровадження дистанційного навчання із застосуванням у навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій поряд з традиційними засобами; 3) розроблення індивідуальних модульних

навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб з наступною реалізацією в системі електронних навчально-методичних комплексів; 4) створення індустрії сучасних засобів навчання, що відповідають світовому науково-технічному рівню і є важливою передумовою реалізації ефективних стратегій досягнення цілей освіти» [12, с. 12].

Нині дистанційне навчання в Україні, пише С. О. Сисоєва, «в основному спрямовано на професійну підготовку людини та надання їй можливості підвищувати свою професійну кваліфікацію, перекваліфіковуватися, одержувати другу освіту або підвищувати свій освітній рівень» [11, с. 290].

Вчені зазначають, що існують кілька напрямків застосування ІКТ в дистанційній освіті: кейс-технологія, мережеві технології, ТВ-технологія.

При кейс-технології, вказує О. В. Майборода, «навчально-методичні матеріали комплектуються в спеціальний набір – кейс (спеціально підготовлені та підібрані навчально-методичні матеріали на паперових носіях або лазерних дисках) і передаються або пересилаються слухачу для самостійного вивчення» [6, с. 5]. Науковець зауважує, що «періодично слухач отримує консультації у призначеного тьютора» [6, с. 5].

Як зазначає Г. А. Добровольський, до мережних технологій відносяться інтернет-технологія і технології, що використовують можливості локальних і глобальних обчислювальних мереж. інтернет-технологія «World Wide Web» («WWW») застосовується для забезпечення передання навчально-методичного матеріалу та інтерактивного спілкування з викладачем. Вона є інформаційним сервісом інтернету для доступу до інформації (ресурсів), розміщеної на WWW-серверах, або «всесвітня павутина». «WWW» ґрунтується на гіпертекстовій технології, яка використовує гіпертекстову мову запису файлів HTML (Hyper Text Markup Language) [3, с. 15].

Розвиток системи дистанційного навчання зумовлений певними його перевагами над традиційною формою навчання. Насамперед це більш доступні гнучкі підходи в отриманні післядипломної освіти слухачами, які через географічну віддаленість від ВНЗ або індивідуальних особливостей і потреб не можуть особисто відвідувати заняття. Дистанційне навчання також задовольняє потреби осіб, які бажають отримати додаткові освітні послуги.

В. Ю. Биков та В. М. Кухаренко відстоюють думку, згідно з якою «дистанційне навчання є однією з форм отримання неперервної освіти, покликаної реалізувати права людини на освіту; вона існує й існуватиме поряд з традиційними формами освіти» [2, с. 94]. Вчені зазначають, що «дистанційне навчання – це універсальна, синтетична, інтегральна, гуманістична форма навчання, яка створює умови та адаптована до базового рівня знань і конкретної мети для тих, хто навчається» [2, с. 95].

На сучасному етапі розвитку післядипломної освіти і підготовки й перепідготовки педагогічних працівників у рамках європейської педагогічної освіти, що набуває ознак нової освітньої парадигми, оптимальною є система відкритої освіти. Для детальнішого дослідження проблеми конкретизуємо основні дефініції відкритої освіти.

Для визначення місця дистанційного навчання в системі відкритого навчання конкретизуємо поняття «відкрита освіта». В. М. Кухаренко [4, с. 123] і Є. С. Полат [9, с. 89] вважають, що відкрите навчання – це сучасна форма навчання, яка базується на мережі «відкритих університетів». Метою такої форми навчання є «отримання якісних і різнобічних знань, що дозволяють формувати гармонійно розвинену особистість; у відкритому навчанні більше уваги приділяється самостійній роботі слухача, і воно базується на свободі вибору: місця, часу, форми навчання».

Відкрита освіта, зазначає Б. М. Позднеев, – це збірний термін, що позначає різні види освітньої діяльності, в яких знання, ідеї і важливі аспекти методики та організації навчання і викладання вільно поширюються і використовуються за допомогою ІКТ [8, с. 5].

На думку Г. У. Матушанського, відкритість освіти припускає можливість її отримання без перевірки початкового рівня знань, свободу вибору індивідуальної освітньої діяльності, власне складання програми навчання з модульних блоків, вибір викладачів відповідно до потреб тих, хто навчається, термінів і темпу навчання. Науковець зазначає, що система відкритої освіти орієнтована на масовість та загальнодоступність, не залежить від соціального статусу тих, хто навчається, їх місця розташування; вона забезпечує широкий доступ світових і

національних освітніх ресурсів та дозволяє людині здійснювати професійну підготовку, перепідготовку й подальше підвищення кваліфікації [5, с. 23].

О. О. Андреев вказує, що однією з технологій відкритої освіти, які розвиваються сьогодні, є дистанційне навчання. Його принципи перегукуються з принципами відкритої освіти: інтерактивність, індивідуалізація, стартові знання, ідентифікація, регламент навчальних технологій, педагогічна доцільність застосування засобів нових інформаційних технологій, забезпечення відкритості та гнучкості навчання, комплексність, доступність, модульність. Вчений вказує, що ці принципи забезпечують методичну підтримку освітнього процесу у глобальній мережі інтернету [1, с. 78].

Принцип інтерактивності відображає закономірність не тільки контактів слухачів з викладачами, опосередкованих засобами новітніх ІКТ, а й слухачів між собою.

Принцип стартових знань. Щоб ефективно навчатися, використовуючи відкриту освіту із застосуванням сучасних ІКТ, необхідні певні стартові знання й апаратно-технічне забезпечення. Наприклад, при навчанні з використанням дистанційних технологій потрібно не тільки мати комп'ютер із виходом в інтернет, а й володіти мінімальними навичками роботи в мережі. Отже, для ефективного навчання необхідна попередня підготовка.

Принцип індивідуалізації – це проведення вхідного та поточного контролю для коректування індивідуального плану навчання з метою доповнення знань, тих, хто навчається, якщо це необхідно.

Принцип ідентифікації полягає в необхідності контролю самостійності навчання, оскільки при використанні технологій дистанційного навчання з'являється більше можливостей для фальсифікації навчання. Контроль самостійності виконання тестів, рефератів та інших контрольних завдань може здійснюватися, крім очного контакту, ще за допомогою різних технічних засобів (наприклад, відеоконференцз'язок).

Принцип педагогічної доцільності застосування засобів ІКТ реалізується оптимальним співвідношенням різних засобів навчання – таких, як друковані матеріали, навчальні матеріали на WWW-серверах, комп'ютерний відеоконференцз'язок та ін. Це забезпечує раціональність використання новітніх ІКТ.

Принцип забезпечення відкритості і гнучкості навчання виражається в лояльності до обмежень за віком, початковим рівнем знань. Важливим показником такої гнучкості є не критичність процесу навчання до відстані, часового графіка реалізації навчального процесу та конкретної освітньої установи. При цьому необхідно дотримуватися уніфікації програми навчання, яка забезпечує можливість переходу з одного ВНЗ до іншого на навчання за спорідненими або іншими напрямками.

На нинішньому етапі соціально-економічного розвитку України післядипломна освіта стає все більш вагомим. Основними завданнями післядипломної освіти є забезпечення її реальної неперервності, відкритості, розмаїття освітніх послуг високої якості. Однак недостатні можливості навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти (штати, фінансування) не дають змоги сповна й у короткі строки перетворити післядипломну педагогічну освіту в освітню систему відкритого типу.

Н. Г. Протасова вказує, що «система післядипломної освіти педагогів – це поліфункціональне, поліструктурне утворення; до структурних елементів системи післядипломної освіти педкадрів можна віднести: підвищення кваліфікації педагогічних працівників, перепідготовку, підготовку, аспірантуру і докторантуру, самоосвіту» [10, с. 161].

За останні 25 років існуюча вітчизняна післядипломна освіта педагогічних кадрів не зазнала значних змін і за такими основними показниками як доступність, неперервність, відкритість, сучасність, особистісна орієнтованість, економічність, дидактичне і методичне забезпечення навчального процесу не задовольняє вимог, які ставляться до відкритих систем освіти.

Аналізуючи загальноосвітні тенденції реформування національних систем освіти з метою надання їм характеристик відкритої системи, можна зробити висновок, що одним з найефективніших способів вирішення цього завдання є впровадження в процес післядипломної освіти дистанційної форми навчання, що базується на сучасних досягненнях комп'ютерних і телекомунікаційних технологій. Завдяки цьому забезпечується неперервність освіти, з'являється можливість у міжкурсовий і міжсесійний період задовольняти інтереси та запити

педагогічних працівників у змістовній інформації, використовуючи модулі, освітянські web-сайти та оперативно інформувати їх про нові розробки та передовий педагогічний досвід тощо.

Таким чином, активізується процес інформатизації традиційного навчання, підвищується рівень та якість наочності лекцій, семінарів, практичних занять за рахунок уведення в них елементів дистанційного навчання. Посилюється творча складова традиційного навчання завдяки використанню слухачами телекомунікаційних мереж, у тому числі інтернету, для пошуку та добору професійної інформації, її аналізу та зіставлення, можливості розміщення на web-сайтах власних розробок та ін. На основі організованої у системі післядипломної педагогічної освіти електронної пошти, телекомунікаційних мереж посилюються комунікаційні зв'язки між регіональними інститутами післядипломної педагогічної освіти та слухачами, які навчаються за дистанційною формою, забезпечується оперативний зворотній зв'язок, з'являються реальні можливості контролю, надання кваліфікаційної допомоги слухачам.

Широке впровадження технологій дистанційного навчання (кейс-технологій, мережевих, змішаних) у перепідготовці та підвищенні кваліфікації педагогічних працівників здатне забезпечити новий, більш високий рівень післядипломної педагогічної освіти.

Отже, на основі аналізу науково-педагогічної літератури можна зробити висновок, що одним з перспективних напрямів розвитку ІКТ вважається запровадження в Україні на початку XXI ст. дистанційного навчання. Воно є найпрогресивнішою технологією відкритої освіти, оскільки принципи дистанційного навчання подібні до принципів відкритої освіти, а саме: інтерактивність, індивідуалізація, стартові знання, ідентифікація, регламент навчання, педагогічна доцільність застосування засобів новітніх ІКТ, забезпечення відкритості й гнучкості навчання, комплексність, доступність, модульність. Незаперечним є те, що застосування дистанційного навчання у відкритій освіті відкриває великі перспективи перед цим способом неперервної підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти.

У подальшому вважаємо за доцільне вирішення питання розвитку дистанційного навчання в вітчизняній системі перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників через створення і впровадження нових технологій, що відповідають телекомунікаційному середовищу спілкування.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А. А. Андреев. – М., 1999. – 473 с.
2. Биков В. Ю. Дистанційний навчальний процес: навч. посібник / В. Ю. Биков, В. М. Кухаренко. – К.: Міленіум, 2005. – 292 с.
3. Добровольский Г. А. Основы работы в Интернете: учеб. пособие к факультативному курсу / Г. А. Добровольский. – Запорожье: ЗГУ, 2001. – 36 с.
4. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс: навч. посібник. – 2-е вид., доп. / В. М. Кухаренко. – Х.: НТУ «ХП», «Торсінг», 2001. – 320 с.
5. Матушанський Г. У. Открытое и дистанционное образование / Г. У. Матушанський, А. В. Юсупова // Специалист. – 2001. – № 11. – С. 23–24.
6. Методичні рекомендації для викладачів з розробки електронного навчального курсу / Уклад. О. В. Майборода. – К.: Вид-во Університету «Україна», 2011. – 19 с.
7. Ничкало Н. Г. Проблема формування сучасного виробничого персоналу в Україні: стратегія і перспективи наукових пошуків / Н. Г. Ничкало; // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 139–152.
8. Позднеев Б. М. Разработка национальных и международных стандартов в области электронного обучения / Б. М. Позднеев // Информатизация образования и науки. – 2009. – № 2. – С. 4–12.
9. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие / Е. С. Полат. – М.: Академия, 2004. – 416 с.
10. Протасова Н. Г. Післядипломна педагогічна освіта: сутність і сучасне розуміння / Н. Г. Протасова, В. І Пуцов // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. Журнал. – 2002. – Вип. 2. – С. 160–165.
11. Сисоева С. О. Організація неперервної професійної освіти на базі Інтернет-технологій / С. О. Сисоева / Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць – К.: Екмо, 2006. – Вип. 3. – С. 286–294.

12. Яшанов С. М. Система інформатичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання: монографія; за наук. ред. М. І. Жалдака. / С. М. Яшанов. – К: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 486 с.
13. The Why and How of Open Education. – The Netherlands: United Nations University / UNUMERIT / CCG / 2011. – 188 p.

УДК 378.091.322:[37.016:91]

С. Г. КОБЕРНИК

### **ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ**

*Проаналізовано значення і визначено сучасний стан самостійної роботи студентів з методики навчання географії в умовах реформування вищої освіти в Україні. Запропоновано сучасну класифікацію форм і завдань для організації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів географії за змістом нормативної методичної дисципліни. Охарактеризовано основні види завдань самостійної діяльності студентів з методики навчання географії в межах аудиторних занять і позааудиторної роботи. Розроблено методичні рекомендації для якісного й раціонального виконання студентами елементів самостійної роботи з дисципліни та оцінювання її результатів.*

**Ключові слова:** самостійна робота студентів, пізнавальна навчальна діяльність, форми і види самостійної роботи, завдання для самостійної роботи, методика навчання географії, методичні рекомендації, вища педагогічна освіта.

С. Г. КОБЕРНИК

### **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УКРАИНЕ**

*Проанализированы значение и современное состояние самостоятельной работы студентов по методике обучения географии в условиях реформирования высшего образования в Украине. Предложена современная классификация форм и заданий для организации самостоятельной познавательной деятельности будущих учителей географии в соответствии с содержанием нормативной методической дисциплины. Дана характеристика основных видов заданий самостоятельной деятельности студентов по методике обучения географии для аудиторных занятий и внеаудиторной работы. Разработаны методические рекомендации для качественного и рационального выполнения студентами элементов самостоятельной работы по данной дисциплине и оценивания ее результатов.*

**Ключевые слова:** самостоятельная работа студентов, познавательная учебная деятельность, формы и виды самостоятельной работы, задания для самостоятельной работы, методика обучения географии, методические рекомендации, высшее педагогическое образование.

S. G. KOBERNIK

### **ORGANIZATION OF SELF STUDY COGNITIVE LEARNING OF STUDENTS ON THE METHODOLOGY OF TEACHING GEOGRAPHY IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE**

*The article analyzes the importance and defines the current state of students' self study learning on the methodology of teaching geography in terms of reforming higher education in Ukraine. A modern classification of forms and tasks for the organization of self study learning of future teachers of geography within the meaning of normative methodical discipline is suggested. The basic types of tasks for students' self study learning on the methodology of teaching geography within the classroom training and extracurricular work are described. The appropriate methodical recommendations for students' qualitative and efficient accomplishment of the elements of self study learning on the discipline and its results assessment are developed.*

*Keywords: students' self study learning, cognitive learning activities, forms and types of self study learning, tasks for self study learning, methods of teaching geography, methodical recommendations, higher pedagogical education.*

Соціально-економічні й політичні зміни в нашому суспільстві, зміцнення державності України, входження її в цивілізоване європейське і світове співтовариство неможливі без змістовної і структурної реформи національної системи вищої освіти, спрямованої на забезпечення якісної підготовки, мобільності і конкурентоспроможності фахівців. Найважливішим завданням педагогічного вищого навчального закладу (ВНЗ) нині є забезпечити й озброїти студентів продуктивними способами здобувати і застосовувати на практиці фахові знання у сфері своєї майбутньої професійної діяльності, на основі яких вони зможуть обґрунтовувати власні пізнавальні дії, узагальнювати і переносити в нові умови способи навчально-пізнавальної і творчої діяльності. Це завдання передбачає зміну ролі суб'єктів навчального процесу в способах отримання знань, формуванні професійних умінь та навичок і вимагає створення відповідних умов для розвитку особистості, її здатності до мобільності, самопізнання, самовдосконалення, самоосвіти.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування та змістове наповнення форм і видів самостійної роботи з методики навчання географії.

Для досягнення мети передбачено й реалізовано такі завдання:

- 1) проаналізувати роль і значення самостійної роботи студентів при вивченні географії в умовах реформування вищої освіти в Україні;
- 2) запропонувати сучасну класифікацію форм та видів самостійної навчальної діяльності студентів з методики навчання географії;
- 3) розробити систему завдань для організації аудиторної й позааудиторної самостійної роботи студентів з методики навчання географії та перевірити її ефективність для підготовки майбутнього вчителя;
- 4) підготувати методичні рекомендації для здійснення студентами різних форм і видів самостійної пізнавальної діяльності у навчальному процесі з методики навчання географії.

Значення і роль самостійної пізнавальної діяльності студентів зростає в контексті переходу вітчизняної вищої школи у 2015/16 навчальному році на новий обсяг кредиту Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи, який становитиме 30 годин замість чинних сьогодні 36 годин. У зв'язку з цим в навчальних планах українських ВНЗ буде зменшено аудиторні години на вивчення дисциплін й відповідно збільшено час на самостійну роботу. Згідно зі статтею 50 нового Закону України «Про вищу освіту» самостійна робота студентів стає однією з основних форм організації освітнього процесу у ВНЗ [3, с. 46].

Комплексний аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що дослідження різних аспектів самостійної роботи студентів є однією з важливих проблем педагогічної теорії і практики, а її вивченням займається широке коло дослідників [2; 7; 8; 13; 14]. У працях вітчизняних і зарубіжних учених висвітлено різні складові проблеми здійснення самостійної навчальної роботи, зокрема: самостійна робота характеризується як один з ефективних методів підвищення пізнавальної активності майбутніх фахівців; відзначається важливість навчання студентів умінням і навичкам самоосвітньої діяльності; наголошується на ролі викладача в організації самостійної навчальної діяльності студентів; розглядаються питання розвитку самостійної пізнавальної діяльності; значна увага приділяється управлінню самостійною пізнавальною діяльністю студентів тощо [12, с. 11–18].

На думку багатьох науковців, неготовність окремих студентів до продуктивної самостійної навчально-пізнавальної діяльності пов'язана з відсутністю у них інструментарію для успішного подолання труднощів в самостійному засвоєнні теоретичних знань, що вимагає постійної мобілізації волі й уваги, максимальної концентрації інтелектуальних зусиль. Тому першорядного значення набуває проблема оволодіння майбутніми фахівцями раціональними прийомами навчальної роботи, формування в них умінь і навичок самостійної пізнавальної діяльності. Зазначимо, що наявна у вищій школі України система навчання, контролю та оцінювання знань студентів не відповідає сучасним вимогам і не дає змоги організувати навчальний процес так, щоб суб'єкт навчання намагався працювати систематично самостійно з максимальним проявом своїх творчих здібностей. Освіта сучасного педагога не повинна

обмежуватися набором спеціальних знань та вмінь. Вчитель має стати центральною фігурою гуманітарної сфери нашого суспільства, бути дослідником, науковцем, вільно володіти іноземними мовами та інформаційно-комунікативними технологіями [1, с. 87].

У зв'язку із загальним оновленням українського суспільства, його гуманізацією і демократизацією гостро постала потреба структурних перетворень у підготовці майбутніх учителів. Для цього необхідно, щоб методика навчання географії у педагогічних ВНЗ була адаптована до сучасних вимог і спрямована на мотивацію студента як суб'єкта навчання [6, с. 8–11; 10, с. 8–9].

Сучасна ознака методичної підготовки майбутніх учителів географії – це широке впровадження у навчальний процес систематичної самостійної пізнавальної діяльності студентів. Однією з дидактичних умов успішної організації та здійснення такої роботи є відповідне структурування навчального матеріалу з дисципліни на логічно завершені модулі, які охоплюють певну кількість тем й відображені у змісті нормативної навчальної програми з методики навчання географії. Зміст вузівської навчальної дисципліни «Методика навчання географії» поділено на п'ять модулів: перший модуль включає 12 тем, другий-четвертий – по 3 теми, п'ятий модуль – 5 тем [11]. У межах кожного модуля та конкретної теми нами визначено елементи змісту для самостійної роботи студентів і складено переліки ключових питань для організації самостійної навчальної діяльності.

Це дало змогу в змісті кожної теми виокремити теоретичні аспекти навчального матеріалу, засвоєння якого здійснюється у процесі самостійної роботи студентів. Системоутворювальним чинником, що забезпечує цілісний характер засвоєння навчальної інформації, є загальне спрямування самостійної роботи на максимальне використання зв'язків з дисциплінами педагогічного і психологічного профілю, а також з відповідними курсами географії та наявних внутрішніх зв'язків у межах дисципліни.

Нами враховано позицію, що винесені на самостійне опрацювання студентами теоретичні питання за змістом навчальної дисципліни мають бути забезпечені сучасними інформаційними джерелами на друкованій або електронній основі. Тому для виконання студентами завдань самостійної роботи з методики навчання географії складено детальні переліки сучасних інформаційних джерел з використанням друкованих видань, електронних посібників і сайтів інтернет-ресурсу. Для зручності їх застосування студентами джерела розподілені на базові, допоміжні та інформаційні ресурси [5, с. 79–106].

Нами визначено і розроблено зміст завдань з методики навчання географії для аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів відповідно до нормативної навчальної програми. В аудиторній самостійній роботі студентів у межах лабораторних занять виділено два-три елементи змісту для організації самостійної навчальної роботи. Для забезпечення позааудиторної самостійної пізнавальної діяльності студентів відібрано зміст для розробки завдань самостійної роботи студентів за тематикою лекційних та лабораторних занять. Важливим при цьому є визначення оптимальних кількісних показників для складання завдань самостійної роботи студентів: для однієї теми лекційного заняття пропонується два обов'язкові для виконання завдання та одне додаткове творчого характеру на вибір студента; для лабораторного заняття, залежно від ступеня складності й обсягу роботи, – від одного до трьох завдань [4, с. 11–61].

Паралельно здійснювалось планування орієнтовного часу на виконання студентами завдань для аудиторної самостійної роботи та визначалась необхідна матеріально-технічна і навчально-методична база для ефективної реалізації запропонованих завдань (підручники, навчальні посібники, роздаткові матеріали, методичні вказівки, інструктивні картки, дидактичні матеріали, зразки оформлення відповідної шкільної документації тощо).

Методично грамотне структурування навчального матеріалу з дисципліни є передумовою для якісної розробки різних форм та видів завдань для самостійної роботи студентів [9].

Завдання для самостійної роботи студентів з методики навчання географії нами розподілено на обов'язкові та додаткові. Для кожного з обов'язкових завдань встановлено рекомендований час їх виконання, який орієнтується на дещо вищий за середній рівень підготовки студентів. Сумарно рекомендований час на виконання обов'язкових завдань в межах теми або розділу дорівнює запланованому на виконання самостійної роботи студентів

часу згідно з нормативною навчальною програмою з дисципліни. Хронометраж виконання додаткових творчих завдань чітко не регламентується.

Звичайно, що зміст завдань для самостійної пізнавальної діяльності студентів залежить від конкретної теми навчальної дисципліни, специфіки її вивчення і практичного досвіду викладачів. Він має розглядатись і схвалюватись на засіданнях та науково-методичних семінарах кафедри. Необхідно прагнути досягти певної уніфікації та системності в змісті самостійної роботи студентів у межах дисципліни.

Форми та види завдань для самостійної роботи студентів з методики навчання географії нами згруповано за дидактичною метою за такими напрямками:

- оволодіння теоретичними знаннями;
- активізація пізнавальної діяльності;
- осмислення наявних причинно-наслідкових зв'язків та залежностей;
- закріплення набутих знань та формування вмінь і навичок їх застосування;
- відповідальність за прийняття самостійних рішень.

Найважливішим завданням методики навчання географії є *глибоке оволодіння теоретичними знаннями* з дисципліни. Для цього використовуємо такі основні форми самостійної роботи студентів: повторення змісту лекцій, опрацювання відповідних джерел інформації, конспектування теоретичних положень.

Повторення питань з теми за конспектом лекції або роздатковим матеріалом чи їх електронними версіями є формою, необхідною для актуалізації навчальної інформації в процесі виконання інших видів самостійної діяльності або підготовки студентів до лабораторного заняття. Рекомендований час для повторення конспекту однієї лекції, яка містить узагальнювальні таблиці, опорні схеми, діаграми, не повинен перевищувати 1 аудиторну годину, а в більшості випадків має бути обмежений 0,3–0,6 години.

Самостійне опрацювання інформаційних джерел (підручників, навчальних та методичних посібників, монографій, статей у фахових виданнях, довідників тощо) є ключовою формою самостійної пізнавальної роботи для оволодіння студентами значним обсягом нового теоретичного матеріалу. Рекомендований час на опрацювання інформаційних джерел має враховувати складність та обсяг текстів, їх формат, шрифт, інтервали тощо. Відповідно до цього розрахунковий норматив може складати від 0,05 до 0,2 години на одну сторінку.

Самостійне конспектування найважливіших теоретичних положень з базових джерел інформації (виписування даних з нормативних документів, характеристика нових понять, складання класифікацій тощо) – це вид самостійної роботи, який є якісним посиленням попередньої форми. При плануванні часу на її виконання треба пам'ятати, що продуктивність такої діяльності в 2–3 рази поступається звичайному опрацюванню текстів. Завдання щодо самостійного опрацювання джерел з метою конспектування окремих теоретичних положень повинні включати джерела, які є у вільному доступі для користування та наявні на кафедрі, в бібліотеці ВНЗ або в її електронному підрозділі. Повні назви джерел з необхідними даними наведені у переліку рекомендованої літератури до навчальної дисципліни [4; 5; 11].

Активізація пізнавальної діяльності студентів досягається шляхом внутрішнього осмислення навчальної інформації з дисципліни, спонукає до її самостійної структуризації та здійснюється у таких формах: пошук необхідної інформації, складання тез для виступу з актуального питання, розроблення зразків шкільної документації та планів-конспектів уроків з географії.

Пошук інформації в літературі, комп'ютерній системі або інтернеті з коротким реферуванням джерел не гарантує якості й належного опанування матеріалів, але дозволяє сформулювати узагальнене уявлення про відповідну навчальну інформацію за змістом запропонованих питань. Водночас така робота вимагає значних витрат часу, що певним чином обмежує її використання в обов'язкових завданнях.

Написання тез виступу або доповіді з окремого питання спонукає студента до певного рівня узагальнення отриманої з різних джерел інформації, хоча й містить небезпеку механічного запозичення ключових тез різного походження без авторської інтерпретації. Рекомендований час на виконання такого завдання залежить від обсягу змісту поставленого питання та наявності доступних для його опрацювання джерел і може складати 0,3–0,6 години.



Форма самостійної роботи студентів, пов'язана з написанням проблемних міні-рефератів, розробленням планів-конспектів уроків та позакласних заходів з географії, має чимало переваг стосовно набуття навичок правильного оформлення письмових робіт і зразків шкільної документації. Рекомендований час орієнтовно складає 0,5 год. на одну сторінку тексту. Водночас існує серйозний ризик несамотійності виконання таких видів завдань у зв'язку з наявною електронною базою сучасних зразків різних видів планування роботи вчителів географії в інтернеті. Тому завдання щодо пошуку інформації, написання тез доповідей чи міні-рефератів, складання планів-конспектів уроків завжди пропонуються студентам у достатній кількості варіантів з переліком конкретних вимог, які обов'язково вписані у зміст кожного завдання [4; 5].

Завдання щодо осмислення наявних причинно-наслідкових зв'язків та залежностей дозволяють не тільки закріпити теоретичний матеріал чи здобути навички його практичного застосування, а й осмислити власну схему структурно-логічної відповідності зв'язків між окремими поняттями, явищами та процесами. Прикладами таких завдань з методики навчання географії є: підготовка аналітичних довідок, тематичний огляд фахових видань, складання структурних схем та заповнення таблиць.

Підготовка аналітичних довідок з актуальних питань дисципліни надає студенту можливість сформулювати власний погляд на проблему, в т. ч., шляхом генерування висновків, рекомендацій та пропозицій. Окремою вимогою є лаконічність цих довідок.

Підготовка тематичного огляду фахових періодичних видань (друкованих або електронних) є своєрідною модифікацією аналітичної довідки, що готується за певними фаховими джерелами й обов'язково містить висновки та пропозиції.

Завдання щодо складання опорних схем, заповнення узагальнювальних таблиць, побудови графіків, діаграм привчають студентів до необхідності візуалізації ключової інформації, яка є запорукою її адекватного сприйняття. Візуальні форми також зручні для перевірки й дають можливість викладачу здійснювати їх практично миттєву оцінку.

Закріплення основного теоретичного матеріалу та формування вмінь і навичок його практичного застосування досягається шляхом виконання завдань алгоритмічного характеру, коли студент відтворює вже відомі з аудиторних занять або навчальних посібників дії на модифікованій інформаційній базі. З урахуванням особливостей вивчення конкретних тем з методики навчання географії пропонуються такі завдання для самостійної пізнавальної діяльності студентів: вирішення аналітичних завдань, аналіз змісту навчально-методичного забезпечення шкільних курсів географії, порівняльний аналіз чинних підручників та навчальних посібників, заповнення документації за вказаним зразком.

Вирішення розрахунково-аналітичних завдань, зокрема з використанням комп'ютерних навчальних програм, сприяє формуванню прагматичного розуміння переходу від теорії до практики й передбачає повторення вже опанованих алгоритмів. Рекомендований час на такі завдання має орієнтуватись на хронометраж їх вирішення під керівництвом викладача.

Аналіз, обробка та інтерпретація фактичних даних є проекцією попередньої форми самостійної роботи на практичну методичну інформацію, що дає змогу робити коректні висновки та складати прогнози. Натомість істотно зростає технічна складність і громіздкість виконання даного завдання, адже аналіз та обробка даних, а також інтерпретація результатів вимагають додаткового часу.

Заповнення звітних та розроблення оригінал-макетів процесуальних документів є логічним продовженням двох попередніх видів самостійної роботи студентів. При цьому програмований характер мають не тільки дії над навчальною інформацією, а й форма їх кінцевого подання.

У методиці навчання географії широкого застосування набули *завдання адаптивного типу*, які вимагають від студентів прояву відповідальності та творчості під час самостійного прийняття рішень. Такими завданнями є: створення та вирішення проблемних ситуацій, моделювання розвитку навчальних ситуацій, виконання групових проєктів, творча розробка змісту дидактичних матеріалів для вдосконалення шкільної географічної освіти.

Форма самостійної роботи стосовно аналізу та пошуку рішень ситуаційного завдання дуже складна, але ефективна і потребує ґрунтовної підготовки студентів та викладача.

Необхідною передумовою її використання є наявність системи розроблених проблемних запитань і завдань для створення проблемних ситуацій, які охоплюють реальні проблеми навчального процесу з географії сучасної загальноосвітньої школи і важливі для методичної підготовки майбутніх учителів.

Виконання групових проєктів передбачає вирішення завдань певною групою студентів з чітко розподіленими між ними функціями або в умовах колективної відповідальності. Ця форма самостійної роботи використовується на лабораторних заняттях і передбачає застосування інтерактивних методів чи вправ. Особливо це стосується фрагментів навчального диспуту, конференції, рольової гри або моделювання різних складових навчального процесу з географії загальноосвітньої школи.

Розроблення відповідних видів дидактичних матеріалів для окремих складових навчально-виховного процесу й методична оцінка елементів навчально-методичного забезпечення шкільних курсів географії є дуже важливою і складною формою самостійної пізнавальної діяльності студентів й передбачає прояв творчих здібностей. Студентам пропонуються певні алгоритми до рівня розроблення дидактичних матеріалів (або здійснення аналізу), його оформлення та презентації.

За результатами дослідження різних аспектів проблеми організації самостійної пізнавальної діяльності студентів з методики навчання географії можемо зробити певні висновки.

1. Нова парадигма вищої освіти в Україні самостійну навчальну діяльність студента відносить до однієї з основних форм організації навчального процесу у ВНЗ, що зумовлює його переорієнтацію в бік самостійності здобуття фахових знань та розвитку необхідних для самоосвіти умінь і навичок.

2. З метою якісної організації самостійної роботи потрібно забезпечити її змістове наповнення у вигляді конкретних завдань для реалізації на аудиторних заняттях та під час позааудиторної навчальної діяльності. Головною причиною, яка не дозволяє студентам ефективно здійснювати самостійну пізнавальну діяльність, є відсутність спеціально розроблених збірників завдань для самостійної роботи з кожної дисципліни з відповідними методичними рекомендаціями.

3. Самостійна робота студентів має посісти чільне місце у рейтингу навчальної дисципліни, потребує систематичного контролю щодо її виконання та відповідного оцінювання результатів з боку викладача. Надання індивідуальних і групових консультацій студентам за змістом завдань самостійної роботи й перевірка позааудиторної навчальної роботи студентів з дисципліни має здійснюватися регулярно за складеним графіком.

4. Запропонована класифікація форм і видів самостійної навчальної діяльності студентів за дидактичною метою дала можливість розробити та згрупувати за виокремленими напрямками систему завдань з методики навчання географії за змістом лекційних та лабораторних занять.

5. Розроблені завдання для самостійної роботи студентів успішно впроваджено у навчальний процес методичної підготовки майбутніх учителів географії в Інституті природничо-географічної освіти та екології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова [4; 5; 12].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Роздуми про вчителя / В. Андрущенко // Директор школи. – 2003. – № 4. – С. 86–91.
2. Вантух В. Організація самостійної роботи у навчальному процесі / В. Вантух // Педагогічна думка. – 2008. – № 2. – С. 30–31.
3. Закон України «Про вищу освіту». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>
4. Кобернік С. Г. Збірник завдань для самостійної роботи студентів з методики навчання географії: методичний посібник для студентів географічних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів / С. Г. Кобернік. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 80 с.
5. Кобернік С. Г. Методика навчання географії: практикум для лабораторних занять студентів географічних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів / С. Г. Кобернік. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – 106 с.
6. Кобернік С. Г. Науково-методичні засади географічної освіти в основній школі: монографія / С. Г. Кобернік. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 346 с.

7. Кобернік С. Г. Організація самостійної роботи студентів з методики навчання географії в умовах кредитно-модульної системи навчання / С. Г. Кобернік // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 22 / за ред. В. П. Сергієнка. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – С. 165–168.
8. Кобернік С. Г. Проблема організації самостійної діяльності студентів у навчальному процесі з методичних дисциплін природничого профілю / С. Г. Кобернік, О. А. Цуруль, І. В. Мороз, Т. С. Іваха // Збірник наукових праць V Всеукраїнської науково-практичної конференції «Теорія і практика сучасного природознавства». – Херсон: Вид-во «ПП Вишемирський С. С.», 2009. – С. 95–97.
9. Кобернік С. Г. Структурування навчального матеріалу як змістова основна розробки завдань для самостійної роботи з методичних дисциплін природничого профілю / С. Г. Кобернік, О. А. Цуруль // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Методика викладання природничих дисциплін у вищій школі». XVII Каришинські читання, Полтава, 27–28 травня 2010 р. / за заг. ред. М. В. Гриньової. – Полтава: Астроя, 2010. – С. 31.
10. Методика навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах: навчально-методичний посібник / С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко, О. Я. Скуратович. – К.: Навчальна книга, 2005. – 319 с.
11. Методика навчання географії: програма нормативної навчальної дисципліни для підготовки студентів ОКР «Бакалавр» спеціальності 6.040104 «Географія» / уклад. С. Г. Кобернік. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – 35 с.
12. Самостійна робота студентів з методик навчання природничих дисциплін: теорія та практика: монографія / С. Г. Кобернік, І. В. Мороз, О. А. Цуруль та ін. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 315 с.
13. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу / М. Солдатенко // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 49–51.
14. Фрейман С. Д. Самостійність як важливий чинник організації педагогічного процесу / С. Д. Фрейман // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 2004. – № 5. – С. 6–10.

## ДОШКІЛЬНА ТА ПОЧАТКОВА ОСВІТА

УДК 373.2.016: 796 – 055.2

Л. А. ГАЛАМАНЖУК

### КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ ПРЕВЕНТИВНОЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ

*Визначено причини недостатньої ефективності та недоліки процесу занять фізичною культурою в дошкільний період. У зв'язку з цим і з урахуванням емпіричних даних попередніх етапів дослідження розроблено концепцію, спрямовану на превенцію наявних в дошкільний період негативних тенденцій розвитку дітей модернізацією підходів до управління, науково-методичного супроводу, організації, формування і реалізації змісту фізичної культури через переведення процесу в такий, що вдосконалюється, є відкритим, гуманістичним, багатограним, найвища цінність якого – дитина з її індивідуальними особливостями. Показано, що розроблена концепція визначає мету вказаного процесу, основні завдання його модернізації на державному, галузевому, базовому рівнях і шляхи, підходи й способи реалізації її положень.*

**Ключові слова:** дошкільники, фізична культура, превенція, концепція.

Л. А. ГАЛАМАНЖУК

### КОНЦЕПЦІЯ РАЗВИТИЯ ПРЕВЕНТИВНОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

*Установлены причины недостаточной эффективности и недостатки процесса занятий физической культурой в дошкольный период. В связи с этим и с учетом эмпирически данные предыдущих этапов исследования разработано концепцию, направленную на превенцию существующих в дошкольный период негативных тенденций развития детей модернизацией подходов к управлению, научно-методическому сопровождению, организации, формированию и реализации содержания физической культуры через перевод процесса в совершенствующийся, открытый, гуманистический, многогранный, наивысшая ценность которого – ребенок с его индивидуальными особенностями.. Показано, что разработанная концепция определяет цель указанного процесса, основные задачи его модернизации на государственном, отраслевом, базовом уровнях и пути, подходы, способы реализации ее положений.*

**Ключевые слова:** дошкольники, физическая культура, превентивная, концепция.

L. L. GALAMANDJUK

### THE CONCEPT OF DEVELOPMENT OF PREVENTIVE MOTOR ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN DURING PHYSICAL EDUCATION

*Objective: to expand the concept of preventive motor activity development of preschool children during physical education. Material: information from documentary sources, scientific literature and empirical data of previous phases of the researches. Results. The reasons of inefficiency and disadvantages of the process of physical education in the preschool period have been highlighted. In this context, and considering the empirical data of the previous stages of the researches, the concept aimed at the prevention of negative trends in preschool children's education has been developed. These trends are caused by the modernization of approaches concerning the process of management, scientific and methodological support, organization, development and implementation of physical education content through the transfer of the process into an open, humanistic, versatile one, the highest value of which is a child with his/her individual characteristics. Conclusions. The*

*developed concept defines the purpose of the process in question, its modernization at national, sectoral, baseline levels, ways and approaches of its implementation.*

**Keywords:** *preschool children, preventive, physical education, concept.*

У розбудові української держави одне з провідних місць посідає система освіти. Глибока за змістом ідея нового педагогічного мислення – зближення і поєднання завдань суспільного й індивідуального розвитку, визнання особистості людини як мети, рушійної сили суспільного прогресу, уособлення сукупності відносин [1; 8] – повністю стосується фізичної культури, турбота про розвиток якої, зокрема, підтверджується активною законотворчою діяльністю [2; 3; 4; 5; 6].

У зв'язку з цим актуалізується проблема докорінного перегляду навчально-виховного процесу з фізичної культури дітей дошкільного віку з урахуванням сучасних реалій, передусім щодо надання йому превентивної спрямованості з визначенням ефективних підходів, адекватних функцій, завдань, відповідальності залучених соціальних агентів.

Необхідність означеного перегляду зумовлена статистикою: майже 80 % дітей дошкільного віку мають одне або кілька захворювань, 35 % – відхилення у фізичному чи психічному розвитку; показники їх фізичної підготовленості, функціональних можливостей відповідають низькому і нижчому від середнього рівням [12, с. 1]. На початку навчання в школі кількість фізично здорових 6-річних дітей становить тільки 32 % [16, с. 54], а низьку фізичну працездатність мають від 43,2 до 87 % [7; 10]; функціональні можливості дихальної системи у 80–90 % учнів нижчі від безпечного для здоров'я рівня [9, с. 6]; напруження діяльності системи під час регуляції серцевого ритму значно більше від норми [15, с. 7]; функціонування м'язової системи 53,3 % дівчаток і 37 % хлопчиків відповідає низькому рівню [11, 11]. Водночас 52,1–64 % [13, с. 95–96] відзначаються виразною втомою від розумової діяльності, що засвідчує перенапруження систем, наслідком чого є зменшення психофізіологічних ресурсів, а відтак ефективності функціонування організму.

Вказане засвідчує складність, глибину, поліморфізм проблеми, що розглядається. Проте на сучасному етапі теорією і практикою фізичної культури накопичено значний арсенал соціальних цінностей, використання яких сприяє позитивній зміні зовнішніх і внутрішньої (духовної) характеристик, розвитку задатків і здібностей індивіда, формуванню світоглядних настанов, мотивів, інтересів [14]. Водночас вищезазначений результат свідчить, що стосовно превенції такі соціальні цінності ще недостатньо ефективні, а науково-методичне забезпечення – неадекватне. Тому є потреба в підвищенні наукового рівня теорії, методології, педагогічної технології превентивної практики, визначенні нових стратегій розвитку рухової активності дошкільників.

**Мета статті** полягає у висвітленні основних положень авторської концепції розвитку рухової активності дітей дошкільного віку в процесі занять фізичною культурою превентивної спрямованості.

Соціально-економічний розвиток незалежної України, запити суспільства до прогресу науки і техніки, розроблення освітніх технологій, методик у галузі педагогіки, фізичної культури, що відповідають запитам суспільства, визначення їх якості, критеріїв оцінки ефективності, а також світові тенденції та не завжди задовільні результати використання фізичної культури в розвитку дітей дошкільного віку – все це передбачає модернізацію цього навчального процесу за багатьма напрямками.

Необхідність модернізації навчального процесу з фізичної культури у дошкільний період зумовлена передусім тим, що впродовж 3–6 років життя діти більшість часу перебувають в дошкільному навчальному закладі (ДНЗ), а тому якість організації і реалізації занять визначає ефективність вирішення означених завдань. Модернізація вбачається у беззаперечній відмові від наявного залишкового принципу в матеріальному, фінансовому, кадровому, а особливо науково-методичному забезпеченні. Гостра потреба в науково обґрунтованих технологіях управління цілісним, неперервним процесом фізичної культури, що враховують засадничі положення превентивної педагогіки, чинники й умови формування розвиненої дитини, обмеження стихійності, фрагментарності при проектуванні змісту, сучасні індивідуальні й колективні форми реалізації, – це характеризують проблему як надзвичайно важливу і пріоритетну.

*Сучасний стан реалізації процесу занять фізичною культурою в дошкільний період.* Наявний на сучасному етапі стан суттєво зумовлений причинами, які негативно позначаються на ефективності використання фізичної культури, а також недоліками їх застосування в різних формах занять і відповідними наслідками. Походження причин різноманітне. Значною мірою вони пов'язані з тенденціями розвитку суспільства, зокрема: посиленням гуманістичних ідей у пропонуваному йому нових способах і формах організації життєдіяльності; відродженням загальнолюдських цінностей і пріоритетів; усвідомленням провідного місця занять фізичною культурою у вирішенні різних за змістом завдань стосовно превенції відмінного від необхідного різнобічного розвитку дитини. У зв'язку з останнім важливою є також недооцінка інтегративних можливостей занять фізичною культурою, а саме: можливості ефективно розвивати не тільки біологічну, а й психічну сферу дитини і суттєво збільшувати її соціальний досвід.

У зв'язку із зазначеним виникає протиріччя між об'єктивною потребою модернізувати навчальний процес з фізичної культури дітей дошкільного віку і суб'єктивними недооцінкою таких занять у їх теперішній та подальшій життєдіяльності, неврахуванням взаємозв'язку між фізичним, соціальним інтелектуальним і духовним розвитком.

Усунути таке протиріччя заважають передусім об'єктивні причини. Це відсутність у державній Концепції превентивного виховання дітей і молоді конкретних положень щодо фізичної культури дітей дошкільного віку, суттєва нестача кваліфікованих кадрів і незадовільний фаховий рівень чинних, сучасне слабке фінансове, матеріально-технічне, змістове й методичне забезпечення.

Суб'єктивні причини ситуації, що склалася, за даними соціологічних і педагогічних досліджень, полягають у: розриві змісту вітчизняних традиційних, авторських систем фізичного виховання та змісту інших сторін виховання дітей дошкільного віку; відсутності пропозицій щодо реальних механізмів, які забезпечують цілісність розвитку особистості дитини в процесі занять фізичною культурою; фрагментарному характері діяльності з формування установок на ведення дітьми, їх батьками і дошкільними педагогами здорового способу життя, використовуючи значні можливості фізичної культури.

Водночас значна кількість суб'єктивних причин пов'язана з організаційними і змістовими основами процесу. Передусім – це застаріла і не конкретизована спрямованість (різнобічний розвиток дитини), що належно не враховує сучасних досягнень суміжних галузей вітчизняної, світової науки і тенденцій останньої щодо модернізації системи навчання дітей дошкільного віку. Крім цього, незважаючи на декларації про необхідність реалізації у дошкільній освіті особистісно-орієнтованого підходу, на практиці не враховуються індивідуальні особливості розвитку, причому навіть з позиції їх зумовленості приналежністю дитини до певної типологічної групи (як різновид диференційованого підходу), де ознакою для формування останніх є спадково зумовлені, відносно сталі у віковому аспекті характеристики.

Важливим серед причин, що розглядаються, є стан наукових досліджень і науково-методичного забезпечення процесу занять з фізичної культури. Як свідчить аналіз відповідної інформації, наукові засади фізичної культури дітей дошкільного віку нині сформовані недостатньо, оскільки за останні 15 років (з моменту започаткування нового напрямку підготовки фахівців у сфері фізичної культури – «Здоров'я людини») вирішенню цієї проблеми присвячено значно менше 1 % дисертаційних робіт зі спеціальності 24.00.02 (фізична культура, фізичне виховання різних груп населення), 13.00.02 (теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я)), 13.00.04 (теорія та методика професійної освіти). Водночас навіть цими науковими доробками дошкільні педагоги не забезпечені достатньо – більшість використовуваних датована 80–90-ми роками минулого століття.

Вищезазначені причини негативно впливають на стан реалізації навчального процесу з фізичної культури в дошкільний період, про що свідчить комплекс суттєвих недоліків. Більшість з цих зумовлена таким: передусім дотепер недостатньо узагальнено передовий, інноваційний світовий і вітчизняний досвід щодо організаційно-методичних, програмно-нормативних основ фізичної культури дітей дошкільного віку, технологій управління розвитком їх рухової активності, фізичним і психофізіологічним станами, формування знань у питаннях здорового способу життя, використання фізичної культури для поліпшення означених

показників стосовно превенції можливих (згідно з сучасними даними – з високим ступенем ймовірності) негативних тенденцій їх зміни впродовж дошкільного періоду; неадекватної адаптації до навчальної діяльності, передусім у перший рік навчання в школі, та для активного відпочинку.

Існуючі недоліки пов'язані з недооцінкою процесу педагогічними колективами, органами освіти і науки, іншими державними і громадськими інституціями, зокрема: неузгодженістю дій в організації і реалізації властивих їм діяльності заходів щодо підвищення ефективності фізичної культури в досягненні визначеної мети; відсутністю науково обґрунтованих підходів до формування організаційно-методичного, програмно-нормативного забезпечення процесу; недостатньою увагою дошкільних педагогів до знань дітей стосовно здорового способу життя, використання фізичної культури для превенції незадовільного стану здоров'я, працездатності, самопочуття, психоемоційного стану. Абсолютно незадовільним є фінансування, матеріально-технічне забезпечення занять фізичною культурою в ДНЗ. У більшості сімей відсутні традиції ведення здорового способу життя, проведення дозвілля і відпочинку з використанням занять фізичними вправами. Недостатньою є увага засобів масової інформації до пропаганди передового й інноваційного досвіду організації, формування змісту, способів реалізації фізичної культури для дітей дошкільного віку, а також формування усвідомленої позиції про важливість і необхідність її систематичного використання в сім'ї для вирішення різних за змістом завдань.

*Напрями модернізації процесу занять фізичною культурою в дошкільний період.* Модернізація такого процесу є складною проблемою, оскільки відзначається комплексним характером. Успіх її вирішення значною мірою залежить від наявності відповідної науково-технологічної концепції. Пропонована концепція є взаємопов'язаним комплексом засадничих положень, ідей модернізації основ чинного процесу занять фізичною культурою у дошкільний період і відповідних заходів на різних рівнях.

Засадничим у концепції є положення превентивної педагогіки про упереджувальну сутність навчально-виховного процесу та сучасні вітчизняні й світові тенденції його модернізації для сприяння різнобічному розвитку дітей дошкільного віку, але насамперед під час занять фізичною культурою. Провідна ідея концепції – подолати існуючі негативні явища і недоліки у підходах до управління, науково-методичного супроводу, організації і формування змісту занять фізичною культурою стосовно упередження наявних негативних тенденцій розвитку дітей дошкільного віку через переведення процесу в такий, що вдосконалюється, є відкритим, гуманістичним, багатогранним, найвища цінність якого – дитина з індивідуальними особливостями.

*Спрямованість, мета і завдання фізичної культури в дошкільний період.* На сучасному етапі в найбільш узагальненому вигляді орієнтир цього процесу – це розвиток рухової активності дітей задля формування умінь і навичок, передусім в основних рухах та функціональних можливостей систем організму, а відтак стану здоров'я.

З урахуванням положень превентивної педагогіки модернізація спрямованості процесу фізичної культури вбачається у переході від означеного формального орієнтиру (сприяння розвитку рухової активності дітей) до більш конкретних, зокрема, пов'язаних із превенцією тих негативних тенденцій у розвитку організму, якими відзначаються сучасні діти дошкільного віку. Водночас, враховуючи сучасні світові пріоритети, важливим є формування знань, пов'язаних із поліпшенням психофізіологічного стану, нормалізацією функцій організму за допомогою фізичної культури після впливу різних чинників, а також умінь і навичок реалізовувати такі знання на практиці.

Мета фізичної культури в дошкільний період у зв'язку з цим – досягти впливом на рухову активність дітей індивідуально максимального оздоровчого і прикладних ефектів як провідної умови превенції негативних тенденцій в розвитку організму для забезпечення їхньої ефективної діяльності в подальшому. Про досягнення таких ефектів свідчить: адекватна адаптація (соціальна, психологічна) до навчальної діяльності в школі; спроможність максимально ефективно і творчо (відповідно індивідуальним можливостям) вирішувати різні практичні завдання у повсякденному житті; орієнтація на цінність здорового способу життя; усвідомлене використання фізичної культури для поліпшення здоров'я, працездатності,

фізичних якостей, психофізіологічного стану, нормалізації функціонування організму після впливу різних чинників.

Основними завданнями є: реорганізація управління процесом фізичної культури дітей дошкільного віку на державному рівні; вдосконалення системи супроводу цього процесу на галузевому рівні; розроблення системи розвитку превентивної рухової активності таких дітей у процесі занять фізичною культурою; визначення ефективних способів реалізації положень концепції.

*Система управління процесом фізичної культури на державному рівні.* Концепція визнає необхідність реорганізації, що з урахуванням визначених положень й ідей передбачає підвищення ефективності адміністративного управління, покращення матеріально-технічного забезпечення навчальних закладів, соціально-правової підтримки дітей і дошкільних педагогів. Так, враховуючи провідну ідею концепції, в адміністративному управлінні необхідно: відмовитися від надмірного адміністративного впливу; активно розгортати і впроваджувати педагогічні, соціально-економічні методи управління, самоуправління і саморозвитку ДНЗ; створювати гнучкі системи дії і взаємодії навчального закладу; залучати в процес управління громадськість.

Результатом такої реорганізації є децентралізація і консолідація адміністративного управління. Сутність першої – розширення повноважень ДНЗ, регіональних і місцевих органів управління через перерозподіл функцій, повноважень між ними та центральними органами; підвищення вимог, відповідальності ДНЗ за реалізацію змісту занять фізичною культурою превентивної спрямованості на місцях. Сутністю консолідації є узгодження функцій і повноважень, об'єднання зусиль і спільна взаємодія усіх задіяних у процес управлінських структур (відповідальних за охорону здоров'я, соціальний захист, освіту і науку), їх зацікавленість в якісній реалізації занять з фізичної культури превентивної спрямованості.

Основними функціями центральних органів управління повинні бути прогностична і діагностична, а їх реалізація регіональними і місцевими органами полягає у: формуванні на основі пропонуваніх новацій змісту занять фізичною культурою з урахуванням місцевих традицій, матеріально-технічних можливостей ДНЗ; координуванні дій закладів і установ з різним відомчим підпорядкуванням, завдання яких стосується дітей дошкільного віку; визначенні тактики підвищення професійної майстерності дошкільних педагогів та адміністративного персоналу; ініціюванні, підтримці й стимулюванні впровадження педагогічних інновацій, передового вітчизняного і світового досвіду використання фізичної культури у різнобічному розвитку дітей дошкільного віку.

Важливе місце у системі управління посідає первинна ланка, а саме ДНЗ та її рада, що є колегіальним органом (дошкільні педагоги, батьки, представники громадських організацій, меценати). Рада у тісному контакті співпрацює із закладами й установами різного відомчого підпорядкування, що сприяє реалізації демократичних засад, взаємодії в управлінні навчально-виховним процесом. Ради повинні мати право коригувати зміст занять фізичною культурою, що також сприятиме демократизації педагогічного процесу при одночасному підвищенні авторитету інструктора з фізичної культури, інших дошкільних педагогів та розвитку їх творчості, ініціативності, професійної майстерності.

Успішне вирішення завдань концепції пов'язано з належним матеріально-технічним забезпеченням та фінансуванням. Досягненню першого сприятиме врахування рекомендацій теорії і методики фізичного виховання, практичної медицини, у другому – рекомендацій із менеджменту у сфері фізичної культури, а також відхід від існуючого залишкового принципу. Зокрема, доцільно, щоби ДНЗ (в особі його ради) був самостійним розпорядником фінансів і мав можливість формувати власний фонд, визначати суми витрат на фізичну культуру, надавати в оренду приміщення (споруди, інвентар тощо). Рада ДНЗ повинна також мати можливість створювати на договірних засадах з іншими навчальними закладами спільні спортивні об'єкти, залучаючи власні кошти.

Реалізація концепції на всіх рівнях передбачає підтримку держави в розробленні та прийнятті необхідних документів, законодавчих й нормативних актів. Так необхідно законодавчо закріпити відповідальність директора ДНЗ (дошкільних закладів інших типів) за



створення належних умов для занять фізичною культурою. Важливим також є якомога швидше внесення доповнень і змін у законодавчі ініціативи, насамперед у державні цільові програми.

*Система супроводу процесу занять фізичною культурою дітей дошкільного віку на галузевому рівні.* Важливим у можливості реалізувати ідею концепції є належне наукове забезпечення. Так, наукові ідеї, враховуючи загальну стратегію розбудови держави, повинні: сприяти розвитку педагогічної думки щодо посилення гуманістичних, демократичних тенденцій у дошкільній освіті; орієнтувати на проблеми відродження духовності, посилення педагогічної діяльності з формування особистості дитини, значною мірою стосовно ставлення до здорового способу життя, передусім систематичних занять фізичною культурою, оскільки вони є визначальними чинниками превенції негативних тенденцій у розвитку організму; активізувати розроблення високоефективних технологій, індивідуально орієнтованих методик занять фізичними вправами та використання інших засобів фізичної культури для якісного вирішення завдань превентивного змісту, в т. ч. враховуючи ідеї і положення пропонованої концепції.

В управлінні науковою діяльністю важливим є планування тематики дисертаційних досліджень з урахуванням останніх досягнень суміжних галузей наукового пізнання (насамперед фізичного виховання різних груп населення, соціальної педагогіки і психології, біології, практичної медицини). Щодо найближчої перспективи, то пріоритетними в наукових педагогічних дослідженнях з фізичної культури та основ здоров'я вважаємо напрямки, пов'язані зі шляхами практичної реалізації концепції, а також способів вирішення економічної складової проблеми, конкретного науково-методичного змісту управлінської (на різних рівнях), організаційної, нормативної основ фізичної культури дітей дошкільного віку.

Важливим, окрім зазначеного, є питання поширення результатів наукових досліджень у вигляді методичних рекомендацій, тобто належного методичного забезпечення процесу занять фізичною культурою в ДНЗ. Результат діяльності в означеному напрямі – це пакет матеріалів, що містить: навчально-розвивальні програми використання засобів фізичної культури превентивної спрямованості дітьми 1–3 років життя і дошкільного віку; відповідні посібники, довідкову літературу для дошкільних педагогів; літературу для дітей з питань самовиховання, саморозвитку, самовдосконалення за допомогою засобів фізичної культури; матеріали для батьків, керівників управлінь освіти і науки з інформацією про організацію та реалізацію змісту занять фізичною культурою превентивної спрямованості в ДНЗ. Водночас необхідно використовувати експериментальні та авторські програми (створені колективами, окремими фахівцями) з фізичної культури превентивної спрямованості, що ґрунтуються на практичному досвіді, новітніх досягненнях науки і техніки, але після їх ретельної експериментальної перевірки, наукової експертизи і широкого обговорення фахівцями суміжних галузей науки.

Надання процесу фізичної культури дітей дошкільного віку якісно нового рівня зумовлює додаткові вимоги до кадрового забезпечення, оскільки одним з головних його учасників є інструктор з фізичної культури, інші дошкільні педагоги зі своєю компетентністю. Їхня професійна діяльність залежить від якості підготовки у ВНЗ та під час післядипломної освіти. Підсумком цього повинен бути педагог, озброєний теорією, технологіями й методиками занять фізичною культурою, спроможний творчо і проєкційно мислити, компетентно й оперативно виконувати професійні функції, систематично вдосконалювати педагогічну майстерність в нових умовах, що пов'язано, передусім із самостійністю педагога як учасника процесу.

Досягти такого результату можна при врахуванні попереднього негативного досвіду, зокрема, пов'язаного з довузівським етапом підготовки, підходами, засобами і методами відбору абітурієнтів, змістом навчальних дисциплін, насамперед професійно-орієнтованих. При цьому їх зміст повинен містити матеріал щодо світових новацій, сучасних інноваційних технологій, методик взаємодії вчителя і дитини, в т. ч. зі збільшенням частки інтерактивних методів та мультимедійних засобів навчання у кожному такому комплексі. Щодо необхідних знань, то, крім зазначеного, вони мають бути пов'язаними з таким: способами і методами наукового пізнання; принципами, засобами і методами управління психофізіологічним, фізичним станами дітей з неоднаковим вихідним рівнем; змістом відновлювально-оздоровчих практик; способами, засобами, методами активізації діяльності дітей під час занять фізичними вправами в різних формах, особливо при вирішенні складних (незручних, недостатньо цікавих) для дітей завдань. Досягненню цього сприятиме також узгодження теоретико-методичних

знань, формування сутнісних зв'язків, виявлення шляхів і підходів до забезпечення міжпредметних зв'язків під час підготовки майбутнього фахівця.

Нагальною в зв'язку з цим є потреба поточнити й удосконалити зміст навчальних дисциплін суспільного, гуманітарного циклів, а також їх співвідношення у загальній структурі професійних знань, урахувавши сучасні тенденції модернізації дошкільного виховання і фізичної культури. Вдосконалення вбачається також у використанні активних групових, індивідуальних форм навчання і самостійної пошукової діяльності студентів. Щодо післядипломної освіти, то її модернізація вбачається насамперед у забезпеченні особистої зацікавленості чинного фахівця, досягненню якої сприятиме: врахування його індивідуальних потреб, запитів й інтересів; вирішення завдань щодо удосконалення професійних якостей; використання різноманітних, передусім інноваційних форм занять, засобів і методів передання навчальної інформації.

*Система розвитку превентивної рухової активності дітей дошкільного віку в процесі занять фізичною культурою.* На цьому (базовому) рівні (ДНЗ, дошкільні заклади інших типів) концепція спрямовує діяльність інструктора фізичної культури на організацію і формування змісту занять фізичною культурою превентивної спрямованості, а разом з іншими дошкільними педагогами – на їх реалізацію для розвитку рухової активності дітей щодо запобігання наявним негативним тенденціям у стані здоров'я, психофізіологічному, фізичному станах, працездатності (фізичної, розумової), а також вирішення інших визначених завдань для забезпечення ефективної життєдіяльності у подальшому (шкільному) періоді.

*Шляхи, підходи, способи реалізації концепції.* Успіх реалізації положень концепції значною мірою визначає: активізація пропаганди фізичної культури поміж батьків, педагогічного колективу, відповідних соціальних служб; створення дослідницьких центрів для розроблення та апробації нових технологій використання дошкільниками занять з фізичної культури в повсякденному житті для досягнення ефекту у вирішенні завдань превентивного змісту; підвищення престижу професії фахівця з фізичної культури, стимулювання всіма наявними засобами їх успішної професійної діяльності; удосконалення організаційної і змістової основ післядипломної освіти інструкторів з фізичної культури, інших дошкільних педагогів, враховуючи практику застосування передового досвіду; уведення щорічного оцінювання психофізіологічного і фізичного стану дітей дошкільного віку, в зв'язку з цим – розроблення і використання «Паспорту психофізичного розвитку дитини дошкільного віку» для фіксації необхідних даних; підвищення відповідальності керівників ДНЗ за забезпечення необхідними умовами процесу фізичної культури, його якості і результати; проведення з певною періодичністю спільних з'їздів (конференцій), дошкільних педагогів, фахівців із фізичної культури і медичних працівників; створення, всебічна підтримка і стимулювання виробництв, які виготовляють спортивне спорядження і науково-методичну літературу з фізичної культури дітей дошкільного віку.

Враховуючи недостатню ефективність та недоліки процесу занять фізичною культурою в дошкільний період, розроблено концепцію, спрямовану на їх подолання, модернізацією підходів до управління, науково-методичного супроводу, організації і формування змісту занять з фізичної культури у дітей дошкільного віку.

Розроблена концепція визначає мету процесу занять фізичною культурою дітей дошкільного віку, основні завдання його модернізації на державному (реорганізація системи адміністративного управління щодо децентралізації та консолідації з визначенням функцій, управлінських дій кожної структурної ланки), галузевому (вдосконалення системи науково-методичного супроводу процесу у науковому, методичному, кадровому аспектах) та базовому (розроблення системи розвитку превентивної рухової активності дітей дошкільного віку в процесі занять фізичною культурою) рівнях, а також шляхи, підходи і способи реалізації положень концепції.

Подальші дослідження необхідно спрямувати на розроблення структурно-функціональних моделей, виокремлених концепцією систем і перевірку їх ефективності у практичній діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Днепров Э. Д. Современная школьная реформа в России / Э. Д. Днепров. – М.: Наука, 1998. – 163 с.
2. Закон України «Про дошкільну освіту». [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=111>.
3. Закон України «Про охорону дитинства» від 26.04.2001 р. за № 24002-111. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=10>.
4. Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» // Урядовий кур'єр. – 2001. – № 29. – С. 76–83.
5. Закон України «Про фізичну культуру і спорт». [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=12>.
6. Концепція державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року // Дошкільне виховання. – 2010. – № 9. – С. 3–4.
7. Крамская В. В. Предупреждение развития начальных проявлений хронической усталости у детей младшего школьного возраста средствами физического воспитания: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. В. Крамская. – Краснодар, 2010. – 24 с.
8. Лубышева Л. И. Концепция формирования физической культуры человека / Л. И. Лубышева. – М.: ВНИИФК, 1992. – 120 с.
9. Лясота Т. І. Підвищення адаптаційних можливостей дітей 6–7 років до умов навчання в початковій школі засобами фізичного виховання: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. та спорту: 24.00.02 / Т. І. Лясота. – К., 2012. – 21 с.
10. Мицкан Б. М. Порівняльна характеристика фізичної працездатності дітей шестирічного віку різного типу соціалізації / Б. Мицкан, Л. Ковальчук // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні: зб. наук. Праць – Рівне, 2006. – Вип. III. – Ч. I. – С. 163–165.
11. Москаленко Н. В. Теоретико-методичні засади інноваційних технологій в системі фізичного виховання молодших школярів: автореф. дис. ... д-ра наук з фіз. вих. та спорту: 24.00.02 / Н. В. Москаленко. – К., 2009. – 42 с.
12. Пангелова Н. Є. Теоретико-методичні засади формування гармонійно розвиненої особистості дитини дошкільного віку в процесі фізичного виховання: автореф. дис. ... д-ра наук з фіз. вих. та сп.: 24.00.02 / Н. Є. Пангелова. – К., 2014. – 39 с.
13. Поташнюк І. В. Школа сприяння здоров'ю: теорія, практика, методи дослідження: монографія / І. В. Поташнюк. – Луцьк: Надстир'я, 2006. – 144 с.
14. Столяров В. И. Содержание и структура физкультурно-спортивного воспитания детей и молодежи: монография / В. И. Столяров, С. А. Фирсин, С. Ю. Баринов. – М.: Наука, 2012. – 268 с.
15. Трачук С. В. Моделювання режимів рухової активності молодших школярів у процесі фізичного виховання: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. та спорту: 24.00.02 / С. В. Трачук. – К., 2011. – 18 с.
16. Щорічна доповідь про стан здоров'я населення України та санітарно-епідемічну ситуацію, 2011 рік. – К., 2012. – 358 с.

УДК 373.31: 371.31

І. І. ЖАРКОВА

### ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

*Висвітлено проблему формування предметної природознавчої компетентності учнів початкової школи – особистісного утворення, що характеризує здатність учня вирішувати доступні соціально й особистісно значущі практичні та пізнавальні проблемні завдання, пов'язані з реальними об'єктами природи в сфері відносин «людина – природа». Розглянуто сутність проектної технології, поетапність планування змісту та ходу навчального проекту. Проаналізовано особливості використання вказаної технології в процесі формування предметної природознавчої компетентності молодших школярів.*

**Ключові слова:** компетентність, предметна природознавча компетентність, проектна технологія.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНОЙ ПРИРОДОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПУТЕМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

*Представлена проблема формирования предметной природоведческой компетентности учащихся начальной школы – личностного образования, которое характеризует способность ученика решать доступные социально и личностно значимые практические и познавательные проблемные задания, связанные с реальными объектами природы в сфере отношений «человек – природа». Рассмотрены сущность проектной технологии, поэтапность планирования содержания и хода учебного проекта. Проанализированы особенности использования указанной технологии в процессе формирования предметной естественнонаучной компетентности младших школьников.*

**Ключевые слова:** компетентность, предметная природоведческая компетентность, проектная технология.

I. I. ZHARKOVA

## FORMATION OF THE NATURE STUDY COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF PROJECT-BASED TECHNOLOGY

*The article is devoted to the problem of junior school pupils' nature study competence formation. The discussed phenomenon is referred as a personal formation that characterizes the pupil's ability to solve affordable, socially and personally meaningful, practical educational problem tasks related to the real objects of nature in the sphere of relations «man — nature». The essence of the project-based technology, step-by-step planning of content and maintenance of educational process are considered. The main features of the technology usage are analysed in the process of junior school pupils' nature study competence formation.*

**Keywords:** competence, nature study competence, project-based technology.

Освітній процес у сучасній початковій школі ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти. Протягом навчання в початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій. Згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти (2011 р.) однією з таких компетентностей є предметна природознавча компетентність [1].

Освітня галузь «Природознавство» передбачає формування цієї компетентності шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу, способів навчально-пізнавальної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у різних сферах життєдіяльності людини та природоохоронної практики.

Значні можливості у формуванні предметної природознавчої компетентності учнів початкової школи має використання у навчально-виховному процесі проектно-технології. Завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку ця технологія спрямована на формування в учнів природничих знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою і на формування у них предметних умінь та навичок.

**Мета статті** – розкрити особливості використання проектно-технології в процесі формування предметної природознавчої компетентності молодших школярів.

Проектна технологія відома з початку ХХ ст. Тоді вона мала назву «метод проектів» і розвивалася в межах гуманістичного напрямку в філософії та освіті, розробленого Дж. Дьюї. Вчений пропонував будувати навчання на активній основі, через практичну діяльність учня, що відповідає його особистій зацікавленості в певній галузі знань. Відповідно до цього весь навчально-виховний процес організовується на основі самостійного вирішення дитиною завдань, які виникають у її практиці [6, с. 56].

На основі концепції прагматизму Дж. Дьюї його послідовники В. Кілпатрік і Ф. Паркер розробили «проектну систему навчання». Вона передбачала активну пізнавальну діяльність учнів на основі їхньої спільної пошукової діяльності в процесі роботи над проектом, який спрямовано на вирішення конкретної практичної проблеми (соціальної, побутової, виробничої). Основним мотивом такої діяльності для учнів стає не процес пізнання, а намагання вирішити конкретну проблему, розробити необхідні рекомендації, які будуть використані на практиці. При цьому цінність проекту визначається його освітнім, розвивальним і виховним потенціалом, тобто можливістю залучити учнів до найрізноманітніших видів діяльності, які забезпечують розширення їхнього кругозору, життєвого досвіду та оволодіння різними способами творчої, дослідницької діяльності.

Окрім США, проектна технологія успішно впроваджувалася в школах багатьох держав. Зокрема, у Великій Британії, Німеччині, Італії, Бельгії, Фінляндії та інших країнах Європи вона набула великої популярності завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань з їх практичним застосуванням для вирішення певних проблем навколишнього середовища у спільній діяльності учнів.

Однак за наявності позитивних сторін метод проектів мав і слабку сторону – за надмірного захоплення прагматичною спрямованістю навчання було знижено загальний теоретичний рівень освіти. Саме це призвело до «розчарування» педагогів у цьому методі в середині ХХ ст.

Проте останнім часом у зв'язку зі становленням парадигми особистісно орієнтованої освіти проектна технологія переживає друге народження як ефективне доповнення до інших педагогічних технологій, що сприяють становленню особистості.

На сучасному етапі розвитку освіти проблему використання проектної технології вивчають як зарубіжні, так і вітчизняні вчені: Л. Байдурова, В. Гузєєв, Л. Забродська, Н. Котелянець, А. Лебедева, О. Онопрієнко, О. Пехота, Є. Полат, О. Пометун, С. Тюрберг, Л. Хоружа, А. Цимбалару, І. Чечель та ін. Їхні дослідження присвячені теоретичним засадам використання проектної технології в школі, її функціям, обґрунтуванню умов реалізації проектної технології на практиці та розробці методичних рекомендацій для її впровадження. Вчені зазначають, що в основу вказаної технології покладено ідею, яка виявляє сутність поняття «проект» (англ. – задум, план), його спрямованість на результат, який можна отримати за умови вирішення тієї чи іншої практично або теоретично значущої проблеми. Результат можна побачити, продумати, використати в реальній практичній діяльності. Тому необхідно навчити дітей самостійно мислити, знаходити й вирішувати проблеми, використовуючи знання з різних галузей науки, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів вирішення завдання.

У більш широкому значенні під проектом розуміють обґрунтовану, сплановану й усвідомлену діяльність, яка спрямована на формування в школярів певної системи умінь:

- дослідницьких (генерувати ідеї, вибирати кращі рішення);
- інформаційних (самостійно виконувати пошук необхідної інформації, аналізувати її, виявляти, якої інформації чи яких умінь не вистачає);
- комунікативних (обговорювати проблему, формулювати власну точку зору, обґрунтовувати власну думку, доповідати перед аудиторією, відповідати на запитання, використовувати різні засоби наочності, демонструвати артистичні здібності);
- соціальної взаємодії (співпрацювати в процесі навчальної діяльності, надавати допомогу товаришам і приймати допомогу від них, слідкувати за ходом спільної роботи, спрямовувати її в потрібне русло);
- оцінних (оцінювати хід і результат своєї діяльності та діяльності інших);
- рефлексивних (відповідати на запитання: «Чого я навчився?», «Чого необхідно навчитися?», визначати свою роль у колективній справі);
- менеджерських (проектувати процес, планувати діяльність, приймати рішення, розподіляти обов'язки).

Проектна технологія завжди зорієнтована на самостійну діяльність учнів (індивідуальну, парну, групову), яку вони виконують у відведений для цього час (від кількох хвилин на уроці до кількох тижнів удома). Найчастіше тематика навчальних проектів визначається практичною

значущістю питання, його актуальністю, а також можливістю його вирішення шляхом застосування знань учнів з різних галузей наук, що вивчаються в початковій школі.

Проектна діяльність у початковій школі дуже перспективна, оскільки в ній кожен учасник не втрачає статусу активної діючої особистості, намагається спробувати власні сили, працюючи самостійно чи в групі, застосувати набуті знання в новій навчальній ситуації, вчитися презентувати результат своєї роботи. Працюючи над проектом, учні спілкуються, співпрацюють і допомагають один одному, розвивають розумові та комунікативні уміння. Цей вид діяльності сприяє здійсненню диференціації та індивідуального підходу під час вивчення й закріплення нового навчального матеріалу в класах, де навчаються учні з різними рівнями навчальних досягнень.

У чинній навчальній програмі з природознавства для 1–4 класів (2012 р.) значна увага приділяється проектній технології. Зокрема, з 1 класу школярі залучаються до проектної діяльності. Програмою передбачено виконання таких проектів: «Як облаштувати джерело?», «Моє улюблене місце відпочинку на природі в місті (селі)» (1 клас); «Будьмо знайомі! (Походження назв рослин і тварин)», «Як готуються до зими бджоли?», «Не зривай первоцвітів», «Квіти в моєму житті», «Лісова аптека», «Книга скарг природи» (2 клас); «Виявлення пилу в повітрі та встановлення джерел його забруднення», «Захисти природу», «Як тварини дбають про своє потомство» (3 клас); «Вивчення небесних тіл за допомогою наземних телескопів та космічних апаратів», «Речовини навколо нас» (4 клас) [5, с. 189–203]. Ці проекти учні виконують на уроках природознавства у формі колективних творчих справ. Усі запропоновані проекти мають, як правило, інтегрований зміст і короткотерміновий характер. Тривалість виконання проекту обмежується одним уроком (можливо спареними уроками) або 1–2 тижнями в режимі урочно-позаурочних занять. За домінуючим методом або видом діяльності ці навчальні проекти поділяються на дослідницькі, творчі, сюжетно-ігрові та інформаційні.

Для ефективного використання проектної технології на уроках природознавства в початковій школі необхідно дотримуватися таких умов:

- наявність значущих дослідницьких проблем чи завдань, для вирішення яких потрібні інтегровані знання і дослідницький пошук;
- практична, теоретична, пізнавальна значущість результатів проекту;
- самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів;
- визначення кінцевої мети проекту;
- визначення знань із різних галузей науки, необхідних для роботи над проектом;
- структурування змістової частини проекту (із зазначенням поетапних результатів).

Г. Селевко зазначає, що планування змісту та ходу навчального проекту вчителю доцільно здійснювати за такими етапами: організація проекту; планування проекту; реалізація проекту; підсумок проекту [9, с. 148].

Розглянемо особливості кожного етапу.

На першому етапі, який передбачає організацію роботи над проектом, учитель початкової школи визначає його вид, обирає тему і формулює дидактичну мету, тобто працює без залучення дітей. Визначившись із видом навчального проекту, вчитель добирає відповідну тему. Під час формулювання теми Л. Забродська, О. Онопрієнко, А. Цимбалару та Л. Хоружа рекомендують орієнтуватися на такі критерії: чи по-справжньому захопить учнів пропонувані проект; чи матиме він практично або соціально значущий результат; чи призведе виконаний проект до подальшої серії проектів [2, с. 164].

Найчастіше вчителі формулюють тему, враховуючи навчальну ситуацію з певних предметів, власні професійні інтереси та здібності учнів. Якщо проектна діяльність уже стала зрозумілою та прийнятною для молодших школярів, вони можуть запропонувати власні теми, керуючись не лише пізнавальними, а й творчими або прикладними потребами.

Важливу роль під час організації навчального проекту відіграє формулювання мети в освітньому, розвивальному, виховному та соціалізуючому аспектах.

*Освітній аспект передбачає:*

- створення в учнів образу цілісного знання;
- підвищення мотивації учнів для отримання нових знань;

- вивчення основних методів наукового пізнання (висунути й обґрунтувати задум, самостійно поставити і сформулювати завдання проекту, знайти метод аналізу ситуації);
- формування вміння пропонувати теми (підтеми) проектів, висувати, аргументувати й захищати свої ідеї;

- ознайомлення із способами роботи з інформацією;
- формування навичок самоорганізації (планувати діяльність, програмувати дії, коригувати етапи та способи діяльності).

*Розвивальний аспект передбачає розвиток:*

- дослідницьких і творчих здібностей особистості, критичного мислення;
- навичок аналізу та рефлексії (встановлення причинно-наслідкових зв'язків, визначення істотних ознак з орієнтацією на поставлену мету, моделювання конкретного чи абстрактного продукту);

- уміння визначати власну позицію, планувати свою роботу і час;
- комунікативних умінь та навичок;
- уміння презентувати результати своєї роботи.

*Виховний аспект передбачає виховання:*

- значущих загальнолюдських цінностей;
- почуття відповідальності, самодисципліни й самоорганізації;
- бажання виконати роботу якісно.

*Соціалізуючий аспект передбачає:*

- вироблення власного погляду на події;
- усвідомлення значення спільних зусиль, роботи в групі;
- застосування особистого досвіду та узгодження його з науковим змістом проекту;
- стимулювання учнів до самооцінної освітньої діяльності;
- формування та розвиток здібностей організовувати творчість інших.

На етапі «Планування проекту» учні за допомогою вчителя обирають теми індивідуальних проектів, мету і провідну проблему, яку вирішуватимуть, обговорюють можливі шляхи її вирішення і визначаються з формою презентації результатів. За потреби діти об'єднуються в творчі групи. Ініціатива має переходити до учнів, адже виконання ними певних завдань за вказівкою вчителя може не збігатися з їхніми власними нахилами та бажаннями. В такому разі робота буде розглядатися як засіб отримання оцінки або як можливість якось заповнити час. Коли ж мету ставлять самі учні, то найчастіше вони творчо підходять до її реалізації. У такий спосіб вони отримують можливість усвідомлено організувати власну діяльність, виявляти свою індивідуальність і, відтак, розвивати особистість.

Формулюючи провідну проблему індивідуальних проектів, учні мають насамперед з'ясувати, що їх цікавить у певному об'єкті або що вони хочуть про нього дізнатися. Допоміжними можуть бути, зокрема, такі запитання:

- Як використовується цей об'єкт? Як виконує свої функції? Які незвичні функції міг би виконувати?
- Що можна змінити, аби покращити об'єкт?
- Що на цей об'єкт впливає добре, а що – погано? Як змінити цей вплив?
- Яке походження в об'єкта?
- Як цей об'єкт змінювався з часом? Яким би міг стати в майбутньому?
- З якими об'єктами він схожий? Чим відрізняється від інших?
- Де може перебувати об'єкт? тощо.

Визначивши основну проблему, учні колективно обговорюють шляхи її вирішення. Тобто здійснюється планування пошукової діяльності учнів, характер якої залежить від підвиду проекту за предметно-змістовою галуззю.

На цьому ж етапі вчитель визначає критерії оцінювання проектної діяльності. Беручи до уваги те, що провідною метою проектної технології є самоствердження учня, зміцнення або підвищення його суспільного статусу, сприйняття та визнання його суб'єктивного досвіду, оцінка проекту повинна мати вербальний стимулюючий характер. Як зазначає О. Онопрієнко, орієнтовні критерії оцінювання проектної діяльності молодших школярів можуть бути такими:

активність кожного учасника проекту відповідно з його можливостями; колективний характер прийнятих рішень; характер спілкування та взаємодопомоги; глибина розкриття проблеми; використання інформації з різних галузей знань; естетичне оформлення результату, його практична значущість; вміння презентувати проект [7, с. 62].

На етапі «Реалізація проекту» молодші школярі за допомогою вчителя визначають послідовність запитань, на які потрібно буде відповісти під час самостійного дослідження, тобто складають індивідуальний план. Між учасниками проекту розподіляють обов'язки щодо пошуку та обробки інформації. Вчитель займає позицію консультанта, а за потреби – координатора, і спрямовує пошукову діяльність учнів в оптимальному напрямку.

Самостійна пошукова робота учнів здійснюється за таким алгоритмом: виявлення та формулювання проблеми; з'ясування незрозумілих питань; висунення гіпотези, планування навчальних дій; збір фактів, спостережень, доказів; аналіз та узагальнення зібраних даних; виконання творчої роботи; перевірка гіпотези і формулювання висновків [3, с. 57].

Планування пошукової діяльності учасників навчального проекту на третьому етапі залежить від об'єкта дослідження. Якщо об'єктом є певний предмет (наприклад: «Умовні позначення на карті (рівнини, гори, водойми)», «Водойми України»), то учні обмірковують: що з цим предметом можна робити, як використовувати; як його пізнавати; яку інформацію про нього потрібно зібрати, як її обробити й узагальнити; як цей предмет можна змінити, покращити; як презентувати результат проекту.

Якщо об'єктом дослідження є інформація (наприклад: «Мое улюблене місце відпочинку на природі в місті (селі)», «Як готуються до зими бджоли?»), то учні знаходять відповідь на основне запитання: «Що ми хочемо дізнатися про певний об'єкт?». Така діяльність має переважно пізнавальний характер.

Якщо об'єкт дослідження – проблема (наприклад: «Із чого виробляють папір?», «Як економно використовувати воду вдома?»), то обирається ситуація або об'єкт, з яким вона пов'язана. Учні знаходять відповіді на такі запитання: «Що нас не задовольняє?», «Що нам заважає?», «Що хотіли б покращити?», «Якою є позиція інших людей щодо цієї проблеми?». Під час дослідження проблеми спочатку з'ясовують її сутність, а потім розробляють і реалізують варіанти щодо вирішення.

Якщо об'єктом дослідження є конкретна справа (наприклад: «Виявлення пилу в повітрі та встановлення джерел його забруднення»), то насамперед з'ясовують її корисність. Не заглиблюючись у дослідження проблеми, плануються дії щодо виконання цієї справи. Така діяльність має переважно організаційний характер.

Вид освітнього продукту залежить від теми проекту і характеру провідної діяльності. Результатами проектної діяльності молодших школярів на уроках природознавства можуть бути: фотоальбом, журнал, книжка-розкладка, макет, модель, наочні посібники, плакат, план, серія ілюстрацій, казка, довідник, стіннівка, комп'ютерна презентація.

На етапі «Підсумок проекту» учні оформляють і готують до публічної презентації результати проектної діяльності.

Під час публічної презентації проекту його учасники ознайомлюють присутніх із поставленими завданнями; розповідають, що нового дізналися і навчилися; демонструють результат своєї діяльності; доводять його цінність; діляться власними враженнями. На цьому етапі оцінювання проектної діяльності здійснюється в такий спосіб: учні оцінюють роботу кожного учасника творчої групи, а вчитель оцінює діяльність групи. Для оцінювання виконаних проектів доцільно визначити кілька номінацій, щоб перемогла кожна група. Наприклад, номінації можуть бути такими: «Пізнавальний проект», «Корисний проект», «Пам'ятний проект», «Яскравий проект», «Оригінальний проект», «Дружній проект» та ін.

У психолого-педагогічних дослідженнях [3; 6; 7; 9] виокремлені основні позитивні сторони використання проектної технології: учні перебувають у центрі уваги, надається допомога в розвитку їхніх креативних здібностей; кожен учень може навчатися відповідно до свого рівня розвитку, оскільки використовується індивідуальний темп роботи над проектом; розвиток основних психічних і фізіологічних процесів; високий рівень мотивації; глибоке засвоєння знань, оскільки навчальний предмет побудований на основі логіки.



Разом з тим у проектній технології існують обмеження, зумовлені труднощами її використання в початковій школі, зокрема: недостатні уміння учнів займатися дослідницькою діяльністю; низька мотивація вчителів до використання проектно-технології; неточність визначення результатів проекту. Найбільші труднощі у молодших школярів під час проектно-технологічної діяльності викликає збір та обробка інформації, адже розробка проекту потребує знань, що виходять за межі шкільної програми. Оскільки досвід роботи з інформаційними джерелами у дітей недостатній, то вчитель має координувати цей процес.

Не зважаючи на зазначені недоліки, проектна технологія відіграє важливу роль у процесі формування предметної природознавчої компетентності молодших школярів. Вона дозволяє формувати особистісні якості, що розвиваються лише в діяльності і не можуть бути засвоєні вербально. В ході роботи над проектом діти набувають досвіду індивідуальної самостійної діяльності. Така робота стимулює учнів до вирішення проблем, які вимагають володіння певною системою знань; розвиває критичне мислення; в учнів формуються навички роботи з інформацією; вони вчаться вирішувати пізнавальні завдання в співробітництві. Крім того, робота над навчальним проектом – це можливість для учня максимально розкрити власний творчий потенціал.

Загалом використання проектно-технології на уроках природознавства в початковій школі сприяє формуванню в учнів інтегрованих природничих знань та предметних умінь, передбачених чинною навчальною програмою, та вихованню в них самостійності в оволодінні знаннями, розвитку пізнавального інтересу і ключової компетентності уміння вчитися.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/state\\_standards/](http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/state_standards/)
2. Забродська Л. М. Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя: наук.-метод. посібник; за ред. А. Д. Цимбалару, О. В. Онопрієнко / Л. М. Забродська, О. В. Онопрієнко, А. Д. Цимбалару, Л. Л. Хоружа. – Харків: Вид. група «Основа», 2007. – 208 с.
3. Землянская Е. Н. Учебные проекты младших школьников / Е. Н. Землянская // Начальная школа. – 2005. – № 9. – С. 55–59.
4. Килпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе; пер. Е. Н. Янжул / В. Х. Килпатрик. – Л.: Изд-во Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.
5. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К.: Вид. дім «Освіта», 2012. – С. 186–203.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие; под ред. Е. С. Полат / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М.: Академия» 1999. – 224 с.
7. Онопрієнко О. В. Управління проектною діяльністю молодших школярів / О. В. Онопрієнко // Навчання і виховання учнів 4 класу: метод. посібник для вчителів; упоряд. О. Я. Савченко. – К.: Початкова школа, 2005. – С. 53–64.
8. Освітні технології: навч.-метод. посібник / за ред. О. М. Пехоти. – К.: АСК, 2002. – 255 с.
9. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 2005. – Т. 1. – 556 с.

УДК 373.3.016:796

М. В. ПРОЗАР

#### АДАПТАЦІЯ УЧНІВ ПЕРШИХ КЛАСІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*Представлено результати дослідження адаптаційних можливостей (соціальних і психологічних) учнів перших класів до навчальної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі (ЗНЗ). Використовуючи методи дослідження, проведено однорічний констатувальний експеримент, в якому взяли участь учні перших класів ЗНЗ № 13 і 14 м. Кам'янець-Подільський Хмельницької області, котрі були відібрані методом випадкової вибірки. Встановлено, що умови життєдіяльності 6-річних дітей в зв'язку з початком навчання у ЗНЗ не сприяють утворенню в них адекватної адаптації: на початку*

соціально та психологічна відповідають середньому рівневі, а наприкінці – низькому. Отримані в ході дослідження дані дали підстави зробити висновок, що навчальна діяльність у перший рік навчання негативно позначається на адаптаційних можливостях учнів перших класів; це призводить до погіршення розумової працездатності й здоров'я дітей.

**Ключові слова:** соціальна адаптація, психологічна адаптація першокласника, навчальна діяльність.

Н. В. ПРОЗАР

### АДАПТАЦИЯ УЧЕНИКОВ ПЕРВЫХ КЛАССОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Представлены результаты исследования адаптационных возможностей (социальных и психологических) учащихся первых классов к учебной деятельности в общеобразовательном учебном заведении (ОУЗ). Используя методы исследования, проведен одноступенчатый констатирующий эксперимент, в котором приняли участие ученики первых классов ОУЗ № 13 и 14 г. Каменец-Подольский Хмельницкой области, отобранные методом случайной выборки. Установлено, что условия жизнедеятельности 6-летних детей в связи с началом обучения в ОУЗ не способствуют образованию у них адекватной адаптации: вначале социальная и психологическая соответствуют среднему уровню, а в конце – низкому. Полученные в ходе исследования данные дают основания сделать вывод, что учебная деятельность в первый год обучения негативно сказывается на адаптационных возможностях учащихся первых классов; это приводит к ухудшению умственной работоспособности и здоровья детей.*

**Ключевые слова:** социальная адаптация, психологическая адаптация первоклассники, учебная деятельность.

M. V. PROZAR

### ADAPTATION OF THE FIRST FORM PUPILS TO EDUCATIONAL ACTIVITY IN PRIMARY SCHOOL

*The article presents the results of a study of adaptive possibilities (social and psychological) of pupils of the first form to the educational activities in secondary schools. Using the research methods, an one-year experiment was conducted: the pupils of the first forms of Kamjanets-Podilsky secondary schools № 13 and № 14 (73 boys and 87 girls) were selected by the method of random sample. The study found that the living conditions of the 6-year-olds (due to the beginning of education in secondary school) do not assist formation of adequate adaptation: at the beginning, the social and psychological adaptation correspond to the average level, and in the end – to the lowest one. Obtained results give reason to conclude that the learning activities in the first year of study negatively affects the adaptive possibilities of the first form pupils; it results in poor mental capacity and health of pupils.*

**Keywords:** social adaptation, psychological adaptation of the first form pupil, learning activity.

Нові умови життєдіяльності у зв'язку з переходом дітей із ДНЗ до ЗНЗ, передусім великі обсяги навчальної інформації, інтенсивність навчально-виховного процесу зумовлюють мобілізацію ресурсів, а часто й резервів організму, що не сприяє оптимальному зростанню і розвитку його систем.

Наявні нині параметри навчальної діяльності ми неспроможні оптимізувати стосовно зменшення (ця складова процесу є константою). Інформація спеціальної літератури дозволяє опосередковано визначити кінцевий результат реалізації такої діяльності в перший рік навчання у ЗНЗ. Тому можна відзначити таке: провідними у нормалізації ситуації, що склалася, є форми, засоби і методи фізичного виховання (ця складова процесу є змінною); зміст повинен спрямовуватися на упередження або запобігання існуючій негативній тенденції зі зниження ефективності функціонування організму протягом першого року навчання дітей у ЗНЗ.

У зв'язку із зазначеним важливим є дослідження в комплексі показників, що характеризують стан адаптації 6-річних дітей до нових умов життєдіяльності в зв'язку з початком навчання у ЗНЗ.

Результати аналізу наукової літератури, проведені О. М. Лещак [9, с. 16–17], засвідчують, що 36 % учнів початкової школи відзначаються низьким, 56,5 % – нижчим від середнього, середнім і тільки 7,5 % – вищим від середнього і високим рівнями соматичного здоров'я. Дані іншого дослідження [2, с. 15–16] свідчать про зростання протягом навчального року кількості учнів перших класів 6–7 років з середнім і нижчим від середнього рівнями соматичного здоров'я при зменшенні з 34 до 24 % кількості високих оцінок. Зазначається також, що поміж дітей 7 років до 60 % відзначаються низьким, 36–40 % – середнім рівнями соматичного здоров'я.

Згідно з інформацією Г. Л. Апанасенка [1, с. 156–158], діти із середнім рівнем – це група ризику, що потребує проведення профілактико-оздоровчих заходів; діти з нижчими від цього рівнями, швидше за все, відзначаються різними патологічними процесами, що зумовлює необхідність проходження ними поглибленого медичного обстеження.

Конкретизація вищезазначених даних виявила таке: за останні десять років частка здорових дітей 6–7 років зменшилась із 46 до 32 %; одночасно на 6,5 % зросла кількість дітей з різними захворюваннями, найбільше системи кровообігу; у структурі поширення хвороб переважають такі, що пов'язані з органами дихання (48,6 %), травлення (7,9 %), ока і його придаткового апарату (5,4 %), ендокринною (5,3 %), кістково-м'язовою (4,5 %) і нервовою (3,3 %) системами [13, с. 46–47]. Водночас 82,9 % хлопчиків та 72,4 % дівчаток віком 6–7 років відзначаються порушенням постави [10, с. 17–18]. У 17 % відхилення в стані здоров'я пов'язані з відставанням у біологічному розвитку, 34 % – з відмінними від вікової норми морфологічними, 60 % – функціональними показниками [11, с. 38–39].

Аналізуючи деякі інші показники, а саме які дозволяють скласти повнішу картину розвитку дитини, відзначили наступне. Дані щодо готовності 6-річних дітей, які є учнями перших класів, до навчання у ЗНЗ свідчать, що за станом оперативної пам'яті, швидкістю перероблення зорової інформації, рівнем саморегуляції і продуктивністю розумової діяльності тільки 16,5 % дівчаток та 16 % хлопчиків є психічно «зрілими», відповідно у 46,5 і 60,5 % діагностовано середню ступінь такої зрілості, тоді як у решти – неготовність до навчальної діяльності [7, с. 15].

Узгоджуються із зазначеним інші дані [8, с. 162–164], зокрема те, що з початком навчання у ЗНЗ 67–69 % дітей виникають специфічні реакції, а саме: острах, зриви, істеричні реакції, підвищена сльозливість, загальмованість. Такі діти також відчувають острах під час відповіді, бояться вчителя, низьких оцінок, бути неспроможним виконати певне завдання, запізнитися на урок тощо. Водночас відзначається [3, с. 14–15] надмірне психоемоційне навантаження на учнів початкової школи чинних параметрів навчальної діяльності, про що свідчить її супровід утомою навіть у невласиві для цього дні. Утома виникає вже в понеділок та четвер, – наприкінці кожного кількості дітей з яскраво виразною втомою (друга стадія) збільшується відповідно до 77,3 та 50 %, хоча враховуючи добовий і тижневий біоритми повинна збільшуватися поступово. Супроводжується виявлена втома симптомами, що полягають у виникненні відчуття тривоги, вегетативних розладах, астенії, порушенні сну.

У зв'язку з останнім зазначається [11, с. 38–39], що у 98,5 % учнів перших класів тривалість сну є скороченою порівняно з гігієнічною нормою; результати відповідей дітей 6–7 років на питання «Дитячого опитувальника неврозів» свідчать, що протягом першого року навчання у ЗНЗ збільшується порушення поведінки, відбуваються негативні зміни в настрої, діях і дисципліні [3, с. 14–15].

Отже, попри певні розбіжності в оцінці дослідниками стану соматичного здоров'я та розвитку систем і функцій дітей, наявні дані дозволяють відзначити, що має місце загальна тенденція – на початку і протягом першого року навчання у ЗНЗ параметри переважної більшості цих характеристик є значно нижчими від необхідних, тобто які забезпечують оптимальне функціонування організму в умовах дії нових (відмінних від притаманних дошкільному періоду) зовнішніх чинників, зокрема навчальне середовище у ЗНЗ та пов'язані з ним процеси. Враховуючи чисельну інформацію дослідження про залежність від параметрів вищезазначених характеристик адекватності адаптації дітей до дії зовнішніх чинників відзначаємо, що існуюча тенденція засвідчує можливість і ймовірність забезпечити їм адекватну адаптацію до навчальної діяльності в перший рік перебування у ЗНЗ.

**Мета статі** полягає у визначенні соціологічних та психологічних адаптаційних можливостей до навчальної діяльності учнів перших класів початкової школи.

- Під час дослідження використовували наступні групи методів:
- загальнонаукові методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, систематизацію, порівняння;
  - педагогічні методи дослідження: педагогічне спостереження, констатувальний експеримент;
  - соціологічні методи дослідження: інтерв'ю за опитувальником О. Д. Дубогай, опитування за анкетною Л. М. Ковальнової, бесіда;
  - математико-статистичні методи.

До початку експерименту методом випадкової вибірки ми відібрали 73 хлопчики і 87 дівчаток, яким на початку першого року навчання у ЗНЗ виповнилося 6 років (ЗНЗ № 13 і 14 м. Кам'янець-Подільського), а за станом здоров'я вони належали до основної медичної групи.

Метод інтерв'ю використовувався для визначення рівня соціальної адаптації дітей до навчання у школі за опитувальником О. Д. Дубогай [5, с. 10–13]. Одержані від дитини відповіді на питання 1, 2, 3 і 4, а також надані батьками дитини відповіді на питання 5, 6 і 7 оцінювали одним із п'яти можливих балів (табл. 1). Висновок про рівень соціальної адаптації робили, враховуючи результат, що інтерпретувався так: 5–4,5 бала – високий рівень адаптації, 4,49–3,5 – середній, 3,49–2,5 – нижчий від середнього, 2,49–1,0 – низький рівень. При цьому брався до уваги психоемоційний настрій (самопочуття) як суб'єктивна комплексна характеристика загального стану і функціонування організму, яка передбачає врахування таких ознак: відчуття бадьорості (стомленості), відсутність (наявність) болю, неприємних відчуттів у певному органі, частині тіла тощо; поява у спокої чи після дії незвичних відчуттів.

Таблиця 1

Опитувальник для визначення рівня соціальної адаптації дітей до навчання в школі

Зміст питання	Оцінка у балах
1. Психоемоційний настрій	
2. Апетит	
3. Сон	
4. Бажання вчитися	
5. ЧСС дійсного спокою (одразу після сну лежачи в ліжку)	
6. ЧСС відносного спокою (стоячи, до сніданку)	
7. Різниця між ЧСС дійсного та відносного спокою	
Загальний рівень адаптації – $\sum_{\text{балів } 1-7} / 7$	

Сон виконує відновлювальні функції організму, залежить від діяльності нервової системи. Дотримання режиму та заняття фізичними вправами сприяють покращенню сну (швидке засинання, легке пробудження). Батьки фіксували в щоденниках тривалість сну та його характер, при порушенні – додатково особливості (погане засинання, безсоння, неглибокий сон тощо).

Апетит є важливою характеристикою загального стану організму, повноцінності його життєдіяльності, оцінюється як підвищений, нормальний, знижений, відсутній. У разі порушень батьки додатково фіксували особливості (печія, біль тощо).

Метод анкетного опитування використовували для визначення рівня психологічної адаптації дітей до навчання в школі. Для цього обрали анкету Л. М. Ковальнової [6, с. 17], що передбачає відповіді вчителем початкових класів на запропоновані твердження. Учитель закреслював номери тих тверджень, які, на його думку, стосуються певної дитини і достатньо стійкі та виразні у неї. Після цього заповнював бланк відповідей: твердження із закресленими порядковими номерами фіксував у правій, інші – в лівій частинах бланку; за кожне твердження у лівій частині нараховувався один бал, у правій – два; максимальна кількість балів – 70. Одержану після підрахунку загальну суму балів використовували у формулі:

$$K = П : 70 \times 100,$$

де: К – коефіцієнт дезадаптації;

П – кількість балів, одержаних дитиною.

Коефіцієнти дезадаптації інтерпретували, враховуючи таке: до 14 % – відсутність дезадаптації (висока психологічна адаптація); 15–30 % – середній рівень дезадаптації (середній

рівень адаптації); 31–40 % – високий рівень дезадаптації (низький рівень адаптації); 41 % і більше – зрив адаптації, дитина потребує консультації психоневролога.

Бесіду, як інший метод цієї групи, використовували з урахуванням відповідних рекомендацій [12, с. 148–149] для одержання від учителів фізичного виховання і початкових класів інформації щодо організації, змісту і реалізації різних форм занять фізичними вправами у школі для успішного вирішення поставлених завдань.

У зв'язку з використанням методу випадкової вибірки і необхідністю коректного опрацювання одержаних під час експерименту емпіричних даних визначили однорідність сформованих вибірок і перевірили відповідність розподілу індивідуальних значень кожного досліджуваного показника нормальному. Одержані дані свідчили, що у показниках соціальної та психологічної адаптації дітей до навчальної діяльності у ЗНЗ розподіл індивідуальних значень відзначався такими особливостями: величини коефіцієнтів  $A_s$  становили відповідно 2,907 та 0,589, коефіцієнта  $E_x$  – (–0,804) та 2,448 (див. табл. 2).

Таблиця 2

Статистична характеристика показників адаптації до навчальної діяльності дітей, учнів 1 класу, на початку навчального року

Показник	$\bar{x}$	$m$	$S$	$V$	$A_s$	$E_x$	$\lambda(p)$
Соціальна адаптація, балів	1125,2	33,41	258,81	23,0	-0,804	2,907	$p > 0,20$
Психологічна адаптація, %	85,2	1,53	11,86	13,9	0,589	2,448	$p < 0,15$

За даними спеціальної літератури критичні величини використаних коефіцієнтів, що засвідчують відповідність розподілу індивідуальних значень закону Гаусса у досліджуваних вибірках, при рівні значущості  $p \leq 0,05$  та чисельності вибірки 70 і 90 осіб становлять:  $A_s$  – відповідно 0,459 та 0,409,  $E_x$  – 0,832 та 0,828 [4, с. 32–34]. Порівнявши ці значення зі встановленими у досліджуваних вибірках, зробили висновок, що за одержаними коефіцієнтами  $A_s$  та  $E_x$  не можна однозначно відповісти на питання про відповідність нормальному розподілу індивідуальних значень у цих вибірках. У зв'язку з цим застосували найбільш жорсткий (порівняно з іншими існуючими)  $\lambda$ -критерій Колмогорова-Смірнова, критична величина якого при нормальному розподілі індивідуальних значень у показнику знаходиться на рівні  $p < 0,10$ .

Одержані нами значення  $\lambda$ -критерію засвідчили, що в показниках соціальної і психологічної адаптації дітей розподіл індивідуальних значень дівчаток і хлопчиків відповідав закону Гаусса (див. табл. 2). У зв'язку з цим зробили висновок про можливість під час порівняння двох середніх використовувати  $t$ -критерій Стьюдента для пов'язаних і непов'язаних вибірок. Отже, для проведення експерименту були сформовані однорідні за досліджуваними показниками вибірки 6-річних дівчаток і хлопчиків, що сприяло підвищенню об'єктивності результатів дослідження та висновків, зроблених на їх підставі.

Вивчення стану адаптації дітей до навчальної діяльності на початку першого року навчання у ЗНЗ виявило наступне. Дані дівчаток, пов'язані із соціальною та психологічною адаптацією, становили відповідно  $4,1 \pm 0,1$  балів і 15,2 % (табл. 3).

Таблиця 3

Стан адаптації учнів перших класів до навчальної діяльності в різні періоди першого року навчання у ЗНЗ

Вибірка	На початку		Наприкінці		Зміна		$t$ ( $D \pm m_{d\%}$ )
	$\bar{x}_1$	$m$	$\bar{x}_2$	$m$	абс.	у %	
<i>соціальна адаптація (балів)</i>							
Дівчатка	4,1	0,1	3,48	0,1	– 0,6	– 15,1	5,15***
Хлопчики	3,7	0,1	3,2	0,1	– 0,4	– 11,3	3,11**
<i>психологічна адаптація (%)</i>							
Дівчатка	15,2	0,2	31,1	0,3	15,9	– 104,3	15,9 $\pm$ 6,28*
Хлопчики	19,8	0,5	33,8	0,5	14,0	– 70,7	14 $\pm$ 6,98*

У першому випадку значення показника знаходилось у межах 4,49–3,5 балів, які відображали середній рівень адаптації, у другому – в межах 15–30 %, що свідчили про середній рівень дезадаптації (середній рівень адаптації) дівчаток до навчальної діяльності.

Враховуючи рекомендації використаних методик [5, с. 10–13; 6, с. 17] та зроблені раніше висновки щодо фізичного стану дівчаток на початку навчального року, одержані в обох тестуваннях дані інтерпретували як такі, що засвідчували достатній потенціал для забезпечення їм адекватної адаптації до нових умов, яким відзначається навчальний процес у ЗНЗ порівняно з таким процесом у ДНЗ.

У хлопчиків на початку навчального року одержали аналогічний результат, за винятком такого: соціальну адаптацію оцінили балом  $3,7 \pm 0,1$ , психологічну – у 19,8 %. В обох випадках значення показників засвідчували середній рівень адаптації хлопчиків до навчальної діяльності, тобто достатню ймовірність утворення у них протягом першого року навчання її адекватного варіанту.

Використання дітьми протягом першого року навчання чинних організації, змісту навчальної діяльності та фізичної активності у визначених формах призвело до певної зміни досліджуваних показників (табл. 2). Так, у дівчаток показник соціальної адаптації зменшився на 15,1 % і досяг значення  $3,48 \pm 0,1$  бала ( $p < 0,001$ ), показник психологічної адаптації, навпаки збільшився на 104,3 % ( $p < 0,05$ ). У обох випадках підсумкові дані свідчили про значне погіршення протягом навчального року адаптаційного потенціалу дівчаток, тобто про їх неадекватну адаптацію до нових умов, якими відзначається навчальний процес у ЗНЗ. Це зумовлювалося тим, що значення показника соціальної адаптації відповідало низькому рівню, а значення показника психологічної адаптації засвідчувало високий рівень дезадаптації.

Аналогічний результат одержали у хлопчиків із тією різницею, що показник їхньої соціальної адаптації зменшився на 11,3 % і досяг значення  $3,2 \pm 0,1$  бала ( $p < 0,01$ ), показник психологічної адаптації, навпаки збільшився на 70,7 % ( $p < 0,05$ ).

У зазначеному випадку дані, так само, як дані дівчаток, засвідчували значне зниження протягом навчального року адаптаційного потенціалу та неадекватну адаптацію хлопчиків до нових умов, якими відзначається навчальний процес у ЗНЗ. Це пов'язано з тим, що значення показника соціальної адаптації хлопчиків відповідало низькому рівню, а показника психологічної адаптації – високому рівню дезадаптації до навчальної діяльності у ЗНЗ.

Після завершення дошкільного навчального закладу та літнього відпочинку діти відзначалися середнім рівнем соціальної та психологічної адаптації. З таким рівнем вони розпочали навчання у ЗНЗ, але протягом навчального року відбулося її значне погіршення за обома показниками.

Нові умови життєдіяльності 6-річних дітей (в зв'язку з початком навчання у ЗНЗ) не сприяють утворенню в них адекватної адаптації: на початку соціальна та психологічна відповідають середньому рівню (у дівчаток відповідно  $4,1 \pm 0,1$  бала і 15,2 $\pm$ 0,2 %, у хлопчиків – 3,7 $\pm$ 0,1 бала і 19,8 $\pm$ 0,5 %), а наприкінці – низькому (у дівчаток 3,48 $\pm$ 0,1 бала і 31,1 $\pm$ 0,3 %, хлопчиків – 3,2 $\pm$ 0,1 бала і 33,8 $\pm$ 0,5 %). Це є одним із чинників низького соматичного здоров'я.

Вище зазначений результат дає підстави для висновку, що навчальна діяльність у перший рік негативно позначається на адаптивних можливостях учнів перших класів до нових умов навчання та виховання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у поглибленому вивченні показників фізичного стану (морфологічних, функціональних та показників фізичної підготовленості) учнів першого класу початкової школи. Для вияву залежності між адаптацією (соціальною, психологічною) та показниками фізичного стану дітей.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Апанасенко Г. Л. Санологія (медичні аспекти валеології): підручник для лікарів-слухачів закладів (факультетів післядипл. освіти / Апанасенко Г. Л., Попова Л. А., Магльований А. В. – Л.: Кварт, 2011. – С. 156–158.
2. Боднарчук О. М. Взаємодія школи та сім'ї у фізичному вихованні учнів перших класів: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.02 / О. М. Боднарчук. – Львів, 2013. – 19 с.
3. Гуменна О. А. Фізіологічні характеристики організму дітей молодшого шкільного віку в різних умовах навчання: автореф. дис. ... канд. біол. наук: 03.00.13 / О. А. Гуменна. – К., 2006. – 20 с.

4. Денисова Л. В. Измерения и методы математической статистики в физическом воспитании и спорте: учеб. пособие / Денисова Л. В., Хмельницкая И. В., Харченко Л. А. – К.: Олімп. л-ра, 2008.
5. Дубогай О. Д. Комплексна методика вивчення й оцінки рухового розвитку організму молодших школярів / О. Д. Дубогай // Основи здоров'я та фізична культура. – 2007. – № 6. – С. 10–13.
6. Ковальова Л. М. Опитувальник для вчителя з визначення рівня дезадаптації першокласників до навчальної діяльності / Л. М. Ковальова // Початкова школа. – 1996. – № 7. – С. 17.
7. Ковальчук Л. В. Психофізичний розвиток як фактор готовності шестилітніх дітей до навчання в школі: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.02 / Л. В. Ковальчук. – Львів, 2007. – С. 19.
8. Кривчикова О. Психомоторний стан як фактор адаптації учнів початкових класів до умов навчання в школі / О. Кривчикова, Т. Лясота // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. пр. – Луцьк: Вежа, 2008. – Т. 1. – С. 162–164.
9. Лещак О. М. Корекція фізичного стану і соматичного здоров'я школярів в умовах літнього дитячого оздоровчого закладу: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.02 / О. М. Лещак. – Івано-Франківськ, 2012. – 17 с.
10. Лясота Т. І. Підвищення адаптаційних можливостей дітей 6–7 років до умов навчання в початковій школі засобами фізичного виховання: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.02 / Т. І. Лясота. – К., 2012. – 18 с.
11. Поташнюк І. В. Теоретичні і методичні засади застосування здоров'язбережувальних технологій навчання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / І. В. Поташнюк. – К., 2012. – 39 с.
12. Шиян Б. М. Наукові дослідження у фізичному вихованні та спорті: навч. посібник / Шиян Б. М., Єдинак Г. А., Петришин Ю. В. – Кам'янець-Подільський: Рута, 2012.
13. Щорічна доповідь про стан здоров'я населення України та санітарно-епідемічну ситуацію: 2010 рік. – К., 2011.

# ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 378.016:51

М. М. КОВТОНЮК

## КОНЦЕПЦІЯ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗАГАЛЬНОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

*Уточнено й конкретизовано важливі для дослідження поняття фундаменталізації загальнопрофесійної підготовки, фундаментальної загальнопрофесійної освіти майбутнього вчителя математики, встановлено їх взаємозалежність. Обґрунтовано концепцію та запропоновано структурно-функціональну модель фундаменталізації загальнопрофесійної підготовки майбутнього вчителя математики, що базується на синергетичній основі та загальнодидактичних і специфічних принципах поєднання фундаментальності, професійної спрямованості і варіативності навчання, системності й цілісності, інтеграції, неперервності і наступності, особистісної орієнтації, зв'язку теорії з практикою. Вказано, що впровадження цієї концепції є актуальним в умовах модернізації педагогічної освіти сучасної України.*

**Ключові слова:** фундаменталізація загальнопрофесійної підготовки, фундаментальна загальнопрофесійна освіта, майбутній вчитель математики, концепція фундаменталізації.

М. М. КОВТОНЮК

## КОНЦЕПЦІЯ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ОБЩЕПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ БУДУЩОГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

*Уточнены и конкретизированы важные для исследования понятия фундаментализации общепрофессиональной подготовки, фундаментальной общепрофессиональной образования будущего учителя математики, а также устанавливается их взаимозависимость между собой. обоснована концепция и предложено структурно-функциональную модель фундаментализации общепрофессиональной подготовки будущего учителя математики, основанный на синергетической основе и общедидактических и специфических принципах сочетания фундаментальности, профессиональной направленности и вариативности обучения, системности и целостности, интеграции, непрерывности и преемственности, личностной ориентации, связи теории с практикой. Указано, что внедрение этой концепции является актуальным в условиях модернизации педагогического образования современной Украины.*

**Ключевые слова:** фундаментализация общепрофессиональной подготовки, фундаментальное общепрофессиональное образование, будущий учитель математики, концепция фундаментализации.

M. M. KOVTONYUK

## THE CONCEPT OF FUNDAMENTALIZATION OF GENERAL EDUCATIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF MATHEMATICS

*The article clarified and specified the definition of fundamentalization of general educational training as well as of fundamental general education of the future teacher of mathematics, and sets their interdependence. In the conditions of the modernization of pedagogical education in Ukraine, the concept structural and functional model of fundamentalization of general educational training of the future teacher of Mathematics have been explained and suggested based on synergistic grounds and general didactic and specific principles of combination of fundamentality, professional orientation and variability studies, consistency and integrity, integration, continuity and succession, personal orientation, as well as the connection between theory and practice.*



**Keywords:** *fundamentalization of general educational training; fundamental general education; future teacher of mathematics; concept of fundamentalization.*

Професійна діяльність учителя значною мірою впливає на весь потенціал суспільства. У зв'язку з цим на сучасному етапі реформування освіти педагогічні вищі навчальні заклади (ВНЗ) вирішують актуальні завдання соціального замовлення щодо професійної підготовки майбутніх фахівців: зосереджують свої зусилля на вдосконаленні змісту освіти, розвитку в студентів наукового, дослідницького стилю мислення, створення внутрішньої потреби саморозвитку й самоосвіти, впроваджують у навчальний процес нові, ефективні методи й форми організації навчання. Одним з важливих завдань реформування освіти та підвищення її якості, стратегічним напрямом розвитку освіти у XXI ст. більшість українських і зарубіжних науковців визнають її фундаменталізацію. Фундаменталізація як категорія якості освіти та освіченості особистості посідає чільне місце серед основних тенденцій розвитку освіти й істотно впливає на багато з них.

Сутність фундаменталізації освіти розглянута у філософських і педагогічних дослідженнях О. Вознюка, С. Гончаренка, О. Горіної, С. Кушніра, Л. Онищук, О. Поліщук, П. Сікорського, О. Суханова, В. Філіппова, Г. Шатковської та ін. Фундаменталізації професійної підготовки фахівця присвячені наукові праці І. Левченко, У. Когут (інформатична освіта), В. Кондратьєва, Е. Лузік, (технічна і технологічна освіта), Г. Дутки (економічна освіта), В. Лугового, С. Гончаренка, В. Кушніра, Г. Кушніра (педагогічна освіта), тощо.

Л. Онищук, О. Суханов, й інші науковці розглядають фундаментальну освіту як категорію якості освіти й освіченості, тому фундамент базової культури особистості в сучасних умовах набуває гуманістичного характеру і є основою креативного саморозвитку особистості і творчого діалогу між суб'єктами освітнього процесу. За такого підходу до розгляду суті фундаментальної освіти простежується її інтеграція з концепцією гуманізації. У працях С. Гончаренка, Г. Дутки, А. Мордковича, П. Сікорського, Д. Чернілевського ця освіта обґрунтовується як дидактичний принцип. Як процес формування фундаментально-знаннєвого каркасу особистості вона досліджується в дисертаціях В. Кондратьєва, І. Левченко, С. Семерікова, М. Чіталіна.

**Мета статті** – представити концептуальні засади і сутність фундаменталізації загальнопрофесійної підготовки майбутнього вчителя математики в українських ВНЗ.

Очевидно, що процеси ФО охоплюють і підготовку вчителя, зокрема вчителя математики. Сучасні тенденції розвитку середньої освіти характеризуються підвищеними вимогами до професійної (ПП), особливо фундаментальної і загальнопрофесійної підготовки майбутнього вчителя математики (ФПП МВМ), який має бути готовим працювати в навчальних закладах різного типу. Аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави говорити про недостатню розробленість і наукове обґрунтування теорії ФЗПП МВМ стосовно потреб нової педагогічної реальності в Україні, а також про відсутність чітких критеріїв ефективності фундаменталізації підготовки, недостатність системних досліджень, які б розкривали наукові й методичні основи ФЗПП МВМ.

Концептуальні засади ФЗПП МВМ випливають з характеру та змісту професійної діяльності вчителя математики. Вони покладені нами в основу моделі та методики ФЗПП МВМ і розглядаються нами як цілісні, взаємопов'язані і невіддільні один від одного компоненти.

*Перша концептуальна засада:* фундаменталізацію професійної та ЗПП визначаємо як процес багатоваріантної (нелінійної) взаємодії суб'єктів освітнього простору, результатом якого є формування в них універсальних ключових, загальнопрофесійних і професійних компетентностей, узагальнених способів мислення, готовності особистості до майбутньої професійної діяльності, саморозвитку та самонавчання протягом всього життя. ФЗПП здійснюється на основі системного, синергетичного, компетентнісного, прогностичного, особистісно-орієнтованого, особистісно-розвивального, навчально-дослідницького та інформаційного підходів, що дають змогу підвищувати якість освіти й освіченості особистості.

Загальнопрофесійна математична підготовка МВМ є складовою усієї професійної підготовки, частка якої у навчальному плані ОКР «бакалавр» напряму підготовки «Математика» становить 47 %, тому її значення у професійній підготовці МВМ надзвичайно велике. Під ФЗПП МВМ ми розуміємо підготовку, спрямовану на оволодіння студентом

методологічно значущими, системотвірними й інваріантними знаннями, що сприяють формуванню його готовності до навчання учнів різних навчальних закладів фундаментальним основам математики, розвитку і реалізації творчого потенціалу майбутнього вчителя, його динамічної адаптації до соціально-економічних та інформаційно-технологічних умов, і яка забезпечує якісно новий рівень інтелектуальної та емоційної культури педагога, формує його потребу в неперервному саморозвитку та самоосвіті.

Професійна освіта як процес і результат професійного становлення і розвитку особистості здобувається через професійну підготовку, складовою якої є ЗПП. Результатом ФЗПП МВМ є фундаментальна загальнопрофесійна освіта студента, тобто інтеграційна властивість особистості, що характеризується сукупністю її загальнонаукових і загальнопрофесійних компетентностей (знань, умінь, навичок), сформованих інтелектуальними, поведінковими і професійно-значущими якостями, розвиненою мотивацією досягнень у навчанні, здатністю до інтелектуальної і творчої діяльності, продовження своєї освіти та самоосвіти, яка дозволяє їй самореалізуватися у майбутній професійній діяльності.

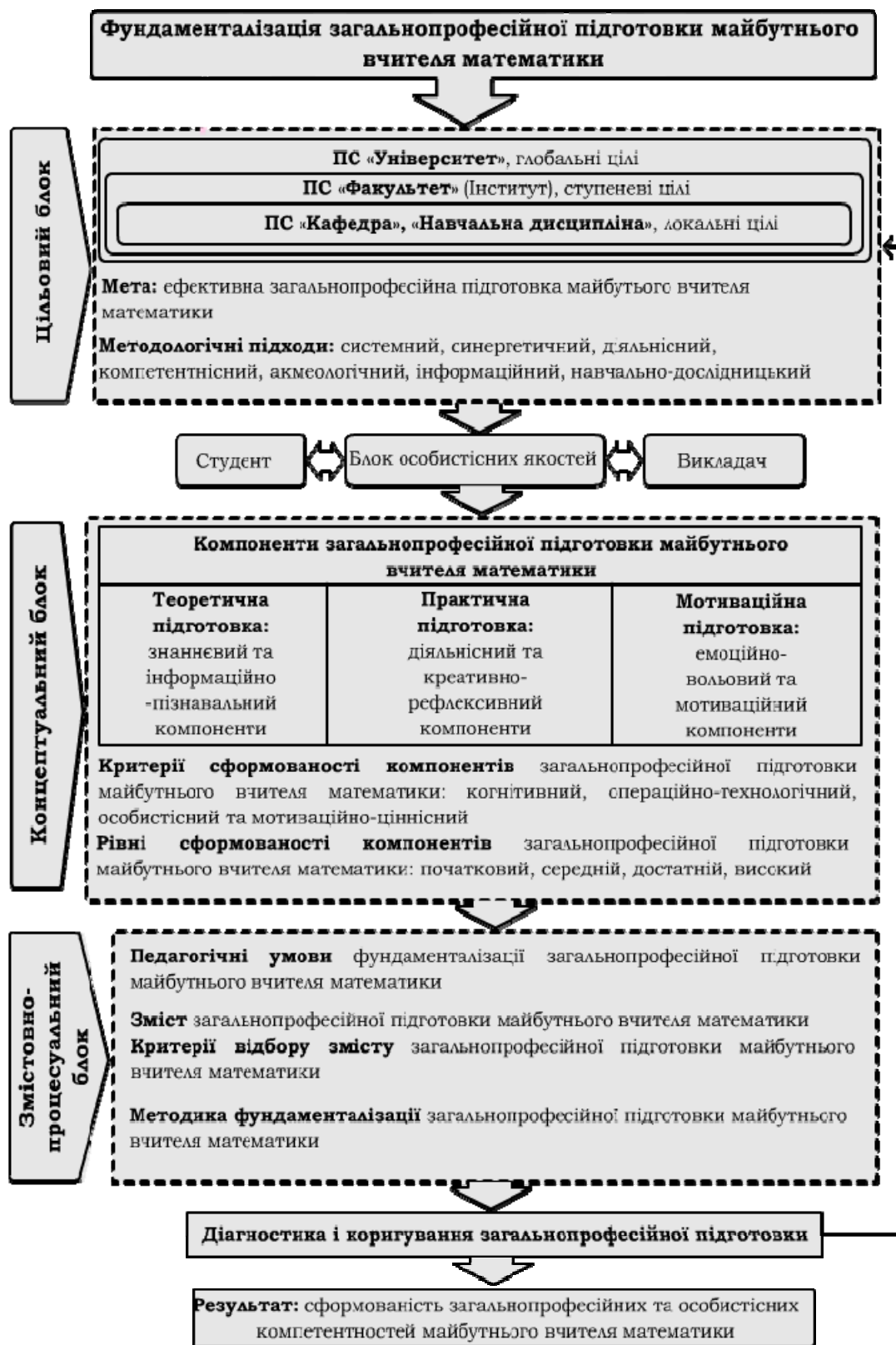
На нашу думку, ФПП МВМ варто розглядати в контексті розвитку педагогічної системи, що складається із структурних і функціональних компонентів. Кожна така система є ієрархічною і включає у себе підсистеми нижчого порядку, а саме: «система освіти → університет → інститут (факультет) → кафедра → курс → навчальна дисципліна». Вони взаємодіють між собою й утворюють складну динамічну структуру з властивостями самоорганізації. Педагогічні системи різних порядків забезпечують відповідний рівень ФЗПП МВМ, взаємодоповнюють одна іншу, поєднуючись в узагальненій управлінській моделі, побудованій з використанням системного і синергетичного підходів [3, с. 35].

*Друга концептуальна засада:* ЗПП МВМ є складовою усієї професійної підготовки, а її фундаменталізація здійснюється у трьох основних напрямках: інформаційному, діяльнісному та особистісному й об'єднує всі структурні та функціональні компоненти педагогічної системи: цілі, зміст, процес, методи, прийоми, технології, форми, особистісні якості, результат. Кореляція глобальних, ступеневих та локальних цілей ЗПП МВМ та вимог сьогодення відбувається на основі компетентнісного підходу (рис. 1).

Фундаментальна загальнопрофесійна освіта забезпечує основи професійної і загальної культури фахівця, що реалізуються в його гуманітарній і професійній діяльності. На рівні педагогічної системи «університет», «інститут (факультет)» визначається стратегія підготовки майбутнього вчителя (через цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний і діагностично-результативний компоненти педагогічного процесу), формується зміст професійної і загальнопрофесійної освіти (навчальні плани певного напрямку підготовки, навчальні програми кожної дисципліни), відбір викладачів і студентів. У цільовому блоці моделі закладено ієрархію цілей ФЗПП МВМ: від глобальних цілей (на рівні педагогічної системи «освітня система держави», «університет») – забезпечення діагностики рівня професійних і особистісних якостей випускника – через ступеневі (на рівні педагогічної системи «факультет (інститут)») і локальні цілі (на рівні педагогічної системи «кафедра», «навчальна дисципліна») – формування загальнопрофесійних, технологічних, дослідницьких та особистісних компетентностей студента; визначено мету й методологічні підходи фундаменталізації.

Концептуальний блок містить компоненти ЗПП МВМ, критерії та рівні сформованості вказаних компонентів. Запропоновано систему ЗПП МВМ такою, що складається з трьох базових частин: теоретичної, практичної та мотиваційної підготовки, які містять структурно-функціональні компоненти: знанневий, інформаційно-пізнавальний, діяльнісний, креативно-рефлексивний, емоційно-вольовий і мотиваційно-ціннісний.

Теоретична підготовка містить знанневий та інформаційно-пізнавальний компоненти і передбачає формування інформаційних та загальнопрофесійних математичних компетентностей. Знанневий компонент включає сукупність знань теоретичного і практичного характеру дисциплін загальнопрофесійного циклу, володіння методами доведення та спростування тверджень, знання основ математичного моделювання. Зміст інформаційно-пізнавального компонента становлять знання теоретичних основ навчально-пізнавальної діяльності, засобів і способів вирішення навчальних проблем.



**Рис. 1 Структурно-функціональна модель фундаменталізації загальнопрофесійної підготовки майбутнього вчителя математики**

*Практична підготовка* містить діяльнісний та креативно-рефлексивний компоненти і передбачає формування процедурних, технологічних і дослідницьких компетентностей. Діяльнісний компонент включає комплекс загальнопрофесійних математичних (аналітичних, обчислювальних, алгоритмічних, функціональних, графічних, геометричних, стохастичних, ймовірнісних, математичного моделювання) та інтелектуальних (порівняння, класифікацій, абстрагування, аналогії, конкретизації, узагальнення, аналізу, синтезу тощо) умінь; спроможність розв'язувати та досліджувати математичні задачі, уміння обґрунтовувати свої міркування. Креативно-рефлексивний компонент включає сукупність особистісно значущих прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, розуміння ролі ЗПП як однієї з провідних соціальних цінностей, уміння визначати резерви свого розвитку засобами загальнопрофесійних дисциплін, прагнення до самоактуалізації, саморозвитку, постійної роботи над собою; відстеження цілей, процесу і результату своєї ЗПП.

*Мотиваційна підготовка* містить емоційно-вольовий та мотиваційний компоненти і передбачає формування особистісних та міжособистісних компетентностей. Емоційно-вольовий компонент включає адекватність розуміти власний стан у процесі ЗПП; здатність достойно пережити невдачі у процесі розв'язання задач; цілеспрямованість у роботі, старанність, працьовитість, відсутність остраху помилитися, почуття власної гідності. Мотиваційний компонент передбачає систему мотивів, цілей, потреб, інтересу до вивчення загальнопрофесійних дисциплін, прагнення і готовність до опанування та удосконалення загальнопрофесійних математичних знань, умінь та досвіду математичної дослідницької діяльності.

ФЗПП МВМ трактується як основа його майбутньої професійної діяльності, а ефективність визначають педагогічні умови, через які реалізується структурно-функціональна модель і методики (змістовно-процесуальний блок).

*Третя концептуальна засада:* зміст є основним системотвірним чинником ФЗПП МВМ. Фундаменталізація змісту професійної підготовки визначається як об'єктивний процес поглиблення і взаємозбагачення теоретичної, методологічної, світоглядної спрямованості соціально-гуманітарних, природничонаукових, ЗПП і професійних дисциплін, виокремлення в них інваріантів (фундаментальних знань і умінь, цінностей, способів діяльності), системне структурування навчальних дисциплін у вигляді науково, математично і професійно фундаментальних компонентів і встановлення на їх основі міждисциплінарних зв'язків і постдисциплінарного синтезу (університетизація освіти). ЗПП МВМ присутня у кожному з названих компонентів.

Теоретичну підготовку МВМ, тобто знанневий та інформаційно-пізнавальний компоненти, забезпечує зміст загальнопрофесійної освіти. Дотримуючись третьої концепції формування змісту освіти, за якою зміст освіти вбирає в себе не лише готові знання та досвід здійснення репродуктивної і продуктивної діяльності, а й досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісних взаємин [4], вважаємо, що у професійній і ЗПП МВМ доцільно вести розмову не лише про фундаментальні знання, а й про фундаментальні освітні знання, тобто ті знання, які дають освіту суб'єкту навчання (зміст). Фундаментальні освітні знання розуміємо як знання найбільш важливі й основоположні для людини й її майбутньої професійної діяльності, що становлять ядро інваріантних методологічно важливих знань особистості і забезпечують потенціал її професійної адаптивності.

Крім того, фундаментальні освітні знання (як і фундаментальні наукові знання) відносні. Вони можуть бути лише фундаментальними нинішнього уявлення про світ, для нинішніх потреб і розвитку людини і не фундаментальними завтра. Разом з тим фундаментальні знання є найважчою, найціннішою і найбільшою довготривалою частиною освіти. Нами визначено критерії відбору фундаментального змісту ЗПП, що включають: внутрішні критерії; зовнішні критерії; критерії міждисциплінарних зв'язків і постдисциплінарного синтезу (універсальності й широти застосування). Дисциплінам загальнопрофесійного циклу відповідно до критеріїв змісту присвоєно перший і другий ранг фундаментальності [3, с. 36].

Зміст природничонаукової (26,25 %) і ЗПП МВМ (32,5 %) трактується як система знань, умінь і навичок (базових предметних компетентностей) у майбутній науково-дослідній і навчально-методичній діяльності вчителя математики. До цієї частини підготовки відносимо:

філософію, мови (рідну й іноземні), математику, інформатику, фізику (загальну і теоретичну), основи екології, економічні науки. ФЗПП математична підготовка МВМ (32,5 %) забезпечує йому дійові математичні знання в межах, що виходять далеко за рамки шкільного курсу математики; вона є не метою, а засобом підготовки учителя, а тому має бути узгоджена з потребами майбутньої професії. Це положення називається *принципом фундаментальності* [5, с. 133].

*Четверта концептуальна засада:* ФЗПП МВМ реалізується через освітній простір (ОП), що формується як перетин особистісно-значущого, ціннісного, культурного, комунікативного, діяльнісного, інформаційного просторів на основі компетентнісного підходу «вихідна (початкова) навченість → можливості → здібності → готовність → компетентність → практична самостійна діяльність» та акмеологічного підходу. ОП ми розуміємо як складну, відкриту, цілісну, динамічну підсистему соціального простору, в якій проводиться освітня діяльність і відбувається формування, становлення особистості і набуття нею певних базових і професійних компетентностей. Виділяють: міжнародний ОП → ОП держави → ОП регіону → ОП університету → ОП іншого факультету. Вони характеризуються обсягом освітніх послуг, потужністю, інтенсивністю освітньої інформації, освітньою інфраструктурою (якісний і кількісний склад її елементів, їх розташування у просторі та взаємодія) та функціонують на принципах взаємодії різних освітніх систем, породжених певною культурою. Студент має змогу перебувати одночасно в різних ОП, причому частина з них мають сильні зв'язки, інша частина просторів слабше між собою зв'язані, а частина практично не залежить від попередніх. У результаті перетину освітніх просторів і середовищ формується особистісний ОП, координатними осями якого є особистісна, ціннісна, інформаційна, культурна, діяльнісна і комунікативна, а основним завданням ЗПП МВМ – становить формування так званого фундаментального освітнього простору студента (ФОП) [2, с. 92]. Формування ОП МВМ на рівні педагогічних систем «навчальна дисципліна» та «кафедра» забезпечує практичну підготовку ЗП освіти МВМ, тобто діяльнісний та креативно-рефлексивний компоненти, які проектується у структурних (студенти, викладачі) і функціональних компонентах педагогічної системи (гностичному, проектувальному) і реалізується через змістовий та операційно-діяльнісний компоненти педагогічного процесу.

Формування ФОП МВМ забезпечує й мотиваційну підготовку його загальнопрофесійної освіти, тобто емоційно-вольовий та мотиваційний компоненти. У ЗПП важливо не лише поставити цілі, сформувані зміст, вибрати методи, форми і засоби навчання, а й звернути увагу на того, хто буде брати участь у навчальному процесі, тож «якість освіти, її фундаменталізація, залежить в першу чергу від якостей викладача, його професіоналізму, соціальної позиції, захищеності, морального стану, активності позиції, поваги до студента, почуття міри, здатності до рефлексії своєї професійної поведінки і багатьох інших якостей» [1, с. 7].

*П'ята концептуальна засада:* ФЗПП МВМ передбачає проектування та реалізацію методичної системи такої підготовки, вдосконалення існуючих й використання інноваційних методик і технологій навчання, широке використання комп'ютерно-орієнтованих навчальних технологій, інтенсифікацію на цій основі всіх складових ЗПП. Висока якість ЗПП МВМ може бути реалізована за допомогою відповідної методичної системи з урахуванням низки педагогічних умов. Аналіз процесу ФЗПП МВМ дозволяє визначити педагогічні умови (поглиблення змісту ЗПП МВМ до рівня сучасної науки (університетизація освіти); забезпечення методичного супроводу ЗПП МВМ на основі модифікації й адаптації традиційних та інноваційних навчальних технологій до вимог сучасного ОП; орієнтація навчально-дослідницької і самостійної роботи на цілісний розвиток ЗПП МВМ; мотивування майбутнього вчителя математики на досягнення успіху під час ЗПП) та побудувати його науково-методичний супровід. Педагогічні умови, сформульовані в межах педагогічних систем «факультет», «кафедра», «навчальна дисципліна», узгоджуються з усіма положеннями нашої концепції.

Науково-методичний супровід ФЗПП МВМ орієнтований на: пріоритет фундаментальності і відображає методичні основи засвоєння основних математичних понять, законів і теорем, формування розуміння сучасних математичних теорій; методологію наукового пізнання; демонстрацію ролі математичних методів у розвитку природничих наук, інформатики, економіки тощо. Перевага розробленого науково-методичного супроводу

вбачається, по-перше, у його узагальненому цілісному, системному та прогностичному характері, а по-друге, у його спрямуванні на організацію педагогічного процесу ФЗПП МВМ, прикінцевим результатом якого є формування компетентного вчителя математики.

Отже, ФЗПП МВМ розглядаються нами як система цілісних, взаємопов'язаних і невіддільних один від одного положень. В основу структурно-функціональної моделі такої підготовки покладено системний, діяльнісний, синергетичний, компетентнісний, прогностичний, особистісно-розвивальний, навчально-дослідницький та інформаційний підходи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Болотов В. А. Размышления о педагогическом образовании / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 3–11.
2. Казанцев С. Я. Дидактические основы и закономерности фундамен-тализации обучения студентов в современной высшей школе: дис ... д-ра пед. наук. 13.00.01 / С. Я. Казанцев. – Казань, 2000. – 295 с.
3. Ковтонюк М. М. Проблема фундаментализации профессиональной подготовки будущего учителя математики / М. М. Ковтонюк // Бюллетень лаборатории математического, естественнонаучного образования и информатизации. – М.: Научная книга, 2012. – Т. IV. – С. 33–37.
4. Краевский В. В. Теоретические основы содержания общего среднего образования / В. В. Краевский. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
5. Мордкович А. Г. Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте: дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.02 / А. Г. Мордкович. – М., 1987. – 355 с.
6. Працьовитий М. В. Якість фундаментальної математичної підготовки майбутнього вчителя математики в умовах педагогічного університету / М. В. Працьовитий // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми теорії і методики навчання математики»: тези доповідей. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 80–81.

УДК 37.09/ 7. 091

В. О. ВОДЯНА

#### ВИХОВНА ТЕХНОЛОГІЯ «КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКІ ПРОГРАМИ»: АЛГОРИТМ РЕАЛІЗАЦІЇ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ

*Розглядаються компоненти авторської виховної технології «Культурно-мистецькі програми» в загальних рисах. Розкривається організаційна структура художньо-творчої діяльності учнів, яка вміщує такі елементи: суб'єкт, процес, предмет, умови і продукт діяльності. Відображається загальна соціально-психологічна структура культурно-мистецьких програм у схемі: мотив – мета – засоби – результат. Визначається внутрішня структура технології: індивідуально-груповий, ціннісно-мотиваційний, функціонально-діяльнісний, комунікативний і діагностико-аналітичний компоненти. Висвітлюється алгоритм реалізації виховної технології «Культурно-мистецькі програми» в загальноосвітній школі згідно з пошуково-організаційним (підготовчим), практичним, підсумково-аналітичним (завершальним) етапами. Окреслюються особливості формування та діяльності тимчасового творчого колективу, що є основним структурно-виконавчим підрозділом.*

**Ключові слова:** культурно-мистецькі програми, виховна технологія, структурні компоненти технології.

В. А. ВОДЯНА

#### ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «КУЛЬТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ПРОГРАММЫ»: АЛГОРИТМ РЕАЛИЗАЦИИ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ

*Рассматриваются компоненты авторской воспитательной технологии «Культурно-художественные программы». Раскрывается организационная структура художественно-творческой деятельности учащихся, содержащая такие элементы: субъект, процесс, предмет, условия и продукт деятельности. Отображается общая социально-психологическая структура культурно-художественных программ в схеме: мотив – цель – средства – результат. Определяется внутренняя*

*структура технології: індивідуально-групової, ціннісно-мотиваційної, функціонально-діяльностної, комунікативної і діагностико-аналітичної компоненти. Освітлюється алгоритм реалізації виховальної технології «Культурно-художественні програми» в загальноосвітній школі в відповідності з пошуково-організаційним (підготовчим), практичним, підсумково-аналітичним (завершальним) етапами. Визначаються особливості формування і діяльності тимчасової творчої колективи, який виступає в якості основного структурно-виконавчого підрозділу.*

**Ключові слова:** культурно-художественні програми, виховальна технологія, структурні компоненти технології.

V. O. VODYANA

### **EDUCATIONAL TECHNOLOGY «CULTURAL-ARTISTIC PROGRAMS»: ALGORITHM IMPLEMENTATION OF STRUCTURAL COMPONENTS**

*The components of the author's educational technology «Cultural-artistic programs» have been analyzed. The organizational structure of the artistic-creative activity of pupils (containing such elements as subject, process, object, and product) has been characterized. The generalized socio-psychological structure of the cultural-artistic programs in the scheme motive – goal – means – result has been represented. Five components of internal structure of technology (individual and group, values and motivation, functionally-active, communicative, analytical diagnostic) have been defined. The implementation algorithm of the structural components of educational technology «Cultural-artistic programs» in the secondary school according to the search and organizational (preparatory), practical, conclusive-analytical stages has been suggested. The features of the formation and activity of temporary creative team, which acts as the main structural and executive unit have been outlined.*

**Keywords:** cultural and arts programs, educational technology, structural components technology.

Сучасна педагогіка переживає період переосмислення концептуальних підходів до виховання особистості, відмови від усталених традицій і стереотипів. Прагнення оптимізувати навчально-виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення використовуваних педагогічних технологій, подальший розвиток яких пов'язаний із реалізацією сучасної концепції освіти і виховання. Суттєвою ознакою сучасних інноваційних процесів в освітній сфері є їх технологізація — неухильне дотримання змісту і послідовності етапів упровадження нововведень. Володіння технологіями стає загальною і пріоритетною потребою сьогодення [13, с. 6].

Теоретиками і практиками шкільної освіти (І Бех, Е. Божович, О. Захаренко, І. Іванов, В. Караковський, М. Красовицький, О. Леонтєва, К. Приходченко, Г. Селевко, Г. Сорока, Є. Степанов та ін.) переконливо доведено, що саме технологічний рівень вирішення педагогічних проблем забезпечує ефективний і постійний творчий розвиток особистості школяра. Головна мета технологічного підходу полягає у досягненні запланованого рівня вихованості учнів за допомогою певним способом організованої взаємодії всіх суб'єктів виховного процесу.

Досліджуючи проблему розробки нових напрямків у вихованні більшість вищевказаних авторів визначає компоненти технологічного підходу до навчально-виховного процесу, виділяючи з них такі:

- постановка мети та уточнення основних виховних завдань;
- повна зорієнтованість всієї діяльності на виховну мету;
- орієнтація виховних завдань і всього процесу художньо-творчої діяльності на досягнення результатів;
- оцінка проміжних результатів;
- корекція основних технологічних засобів, яка спрямована на досягнення поставленої цілі;
- оцінювання остаточного результату.

Поділяючи погляди вчених, які стоять на позиції особистісно орієнтованого виховання, вважаємо, що в педагогічній теорії і практиці розгляд проблеми розвитку творчої особистості є недостатнім, бо здебільшого обмежується висвітленням особливостей формування і вдосконалення знань, умінь, навичок, тобто механізмом реалізації творчості. На нашу думку, пильнішої уваги заслуговують питання стосовно такого чинника розвитку творчої особистості,

як становлення мотивації до творчості. Крім цього, в сучасній загальноосвітній школі спостерігається недооцінювання та не високий рівень використання у навчально-виховному процесі виховного потенціалу мистецтва, традиційної народної культури як важливого чинника розвитку творчості школярів, а також недостатньо уваги приділяється організації художньо-творчої діяльності учнів.

**Мета статті** – висвітлити алгоритм розробки та реалізації структурних компонентів виховної технології «Культурно-мистецькі програми» в загальноосвітній школі.

Культурно-мистецька програма – це багаторівнева система різнопланових, тематично об'єднаних культурно-мистецьких заходів, які розроблені з урахуванням закономірностей особистісно орієнтованого виховного процесу та вікових особливостей учнів, відбуваються у цілісному, цілеспрямованому, послідовному, тривалому процесі художньо-творчої діяльності і базуються на використанні досягнень загальнонародської культури, що акумульовані у творах авторського мистецтва і у народній традиційній культурі. Концептуальні основи технології «Культурно-мистецькі програми» детально висвітлені у попередніх публікаціях автора статті [4; 5].

Організаційна структура художньо-творчої діяльності учнів за цією технологією вміщує певні елементи: суб'єкт, процес, предмет, умови і продукт діяльності, в якій:

- суб'єктами діяльності є учні, вчителі, організатори, керівники адміністративних і творчих підрозділів;
- процесом діяльності є організація і проведення тематичних творчих заходів та вирішення творчих програмних завдань;
- предметом є культурно-мистецькі засоби;
- умовами (педагогічними; організаційними) – розроблення методик діагностики та критеріїв оцінювання рівнів творчого розвитку учнів; залучення вихованців до різних видів художньо-творчої діяльності в процесі реалізації культурно-мистецьких програм; створення демократичних відносин між учнями і педагогами в діяльності тимчасових творчих колективів як структурно-виконавчих суб'єктів культурно-мистецьких програм; підготовка педагогів до вирішення виховних завдань творчого розвитку школярів засобами культурно-мистецьких програм;
- продуктом діяльності є становлення творчої особистості учня.

Загальна соціально-психологічна структура культурно-мистецьких програм відображається у схемі: мотив – мета – засоби – результат.

Внутрішня структура технології «Культурно-мистецькі програми» має п'ять компонентів: індивідуально-груповий, ціннісно-мотиваційний, функціонально-діяльнісний, комунікативний та діагностико-аналітичний.

Визначення цих компонентів зорієнтовано на розробку виховної системи освітньої установи, поданої в науковій праці Є. Степанова [11], та дослідження педагогічних технологій В. Беспалька [1], І. Дичківської [7] та М. Кларіна [9].

Індивідуально-груповий компонент вміщує всіх суб'єктів виховного процесу (учнів, вчителів, вихователів, керівників гурткової роботи, представників адміністрації школи, батьків та залучених до цієї роботи запрошених осіб), а також тимчасові творчі колективи, що функціонують як елемент структури. Успішність виконання виховної програми багато в чому зумовлена індивідуальними і груповими особливостями вказаних суб'єктів.

Ціннісно-мотиваційний компонент можна вважати детермінуючим та інтегруючим чинником цілісного функціонування технології. В його межах формується головна мета, концептуальні ідеї та основоположні принципи діяльності, напрями та форми виховання.

Функціонально-діяльнісний компонент забезпечує функціонування усіх структурних елементів виховної технології. Його основу становлять спільна діяльність і спілкування членів шкільного співтовариства. Цей компонент відіграє також координаційну роль, що забезпечує упорядкованість виховного процесу.

Комунікативний компонент забезпечує внутрішні та зовнішні зв'язки, а також міжособистісне спілкування усіх суб'єктів діяльності в процесі реалізації програмних завдань культурно-мистецької програми. У межах цього компонента відбувається формування і становлення виховного середовища, в якому розвивається особистість учня, що



характеризується високим рівнем творчої активності освоєння і перетворення навколишнього світу, відкритістю своїх суджень і вчинків.

Діагностико-аналітичний компонент вміщує в собі критерії ефективності виховної технології та засоби аналізу отриманих результатів.

Алгоритм реалізації технології культурно-мистецьких програм у загальноосвітній школі базується на розробках проектно-технологічних методик В. Безрукової [2], О. Заір-Бек [8] та програми розвитку школи В. Лазарева, М. Поташніка [10]. Адаптація вказаних методик проводилася з врахуванням педагогічного досвіду роботи автора статті за технологією «Культурно-мистецькі програми».

Визначено три основні етапи алгоритму розробки та реалізації культурно-мистецької програми: пошуково-організаційний (підготовчий), практичний, підсумково-аналітичний етап (завершальний).

Головне завдання пошуково-організаційного етапу полягає в організаторській роботі щодо зосередження уваги педагогічного та батьківського колективів до проблем виховання у загальноосвітній школі та пошуку ефективних шляхів вирішення цієї проблеми. Робота розпочинається від пропозиції автора ідеї культурно-мистецької програми, яку він виносить на широке обговорення між суб'єктами шкільного виховного процесу. Авторами ідеї можуть бути: класний керівник, вчитель-предметник, керівник гурткової роботи, представники адміністрації школи, які попередньо були обізнані з новою виховною технологією, визнали її пріоритети і переконані в доцільності її впровадження.

Автор ініціює робочі зустрічі з вчителями, батьками, адміністрацією школи, щоб з'ясувати, наскільки вони розуміють і підтримують основні ідеї культурно-мистецької програми. Для цього автору необхідно повністю висвітлити всі концептуальні принципи діяльності за пропонованою виховною технологією, розкрити питання практичної роботи і показати її результативність. Наступний крок – збирання зворотної інформації від колективу, яку можна отримати різними способами (відкриті виступи на обговореннях, в процесі особистісного спілкування, неформальні відгуки та ін.), однак, на нашу думку, найефективніше провести роздільне анкетування батьків та вчителів, результати якого дають найбільш повну і об'єктивну орієнтацію про готовність колективу до роботи за технологією культурно-мистецьких програм.

Після збирання, систематизації, аналізу та узагальнення отриманої інформації важливо провести діагностику рівня вихованості школярів і загалом стану виховної роботи у школі. З цією метою організуються експертно-аналітичні семінари на яких аналізуються соціально-психологічні умови виховання на даний час, визначаються власні можливості (кадрове забезпечення, рівень розвитку матеріально-технічної бази, особливості учнівського контингенту школи та ін.) щодо впровадження у виховний процес нової технології, яка повинна стати моделлю майбутньої діяльності колективу. Згідно з цим формулюються або уточнюються найбільш важливі виховні завдання школи й визначаються основні шляхи і засоби їх реалізації, доцільне закріплення працівників, розподіл їх обов'язків та організація діяльності, координація дій членів колективу, засоби їх стимулювання.

Наступним важливим завданням підготовчого етапу роботи є формування тимчасового творчого колективу.

С. Гончаренко розглядає тимчасовий творчий колектив [6] як об'єднання педагогів, що організовується для оперативного вирішення конкретних завдань і проблем школи. Серед основних завдань, які стоять перед ним, визначаються такі: сприяння активізації діяльності та залучення до спільної роботи усіх учасників навчально-виховного процесу школи; мобілізація творчого потенціалу педагогічного персоналу; сприяння і допомога в самореалізації особистості школяра та ін. Створюються такі колективи переважно на рік чи декілька років – залежно від потреби [6, с. 45].

У виховній технології тимчасовий творчий колектив є основним структурно-виконавчим підрозділом і формується на період роботи за конкретною культурно-мистецькою програмою. Тривалість реалізації програм різна: від одного до трьох-п'яти навчальних семестрів. Після виконання однієї програми склад тимчасового творчого колективу може змінюватися для подальшої роботи в іншому форматі. У нього входять: керівник, яким, як правило, є вчитель,

автор ідеї певної програми; координатор (переважно представники учнівського самоврядування, учні старших класів, котрі мають певний досвід попередньої роботи у цьому напрямку; первинні творчі групи, чисельністю від 3 до 7 учнів, які формуються для виконання конкретної програмної діяльності у відповідності до їх індивідуальних можливостей, уподобань, інтересів, потреб. Кожна творча група виконує певні функції: збирання необхідної інформації; розробка сценаріїв окремих культурно-мистецьких заходів; висвітлення етапів роботи (прес-центр); здійснення матеріально-технічного забезпечення тощо. Рольова участь кожного учасника групи визначається під час безпосереднього планування і виконання завдань.

Кожна творча група характеризується такими ознаками:

- наявність провідного напрямку, що покладений в основу діяльності кожної групи і визначає основні параметри її розвитку;
- відкритість групи, яка передбачає добровільність входження до неї, виходу чи переходу в іншу групу;
- самоврядування, самоорганізація, самодіяльність;
- сприятлива атмосфера співпраці, стиль взаємовідносин між старшими і молодшими «на рівних», коли немає у звичному розумінні вихователів і вихованців, функціонерів і виконавців;
- динамічність членського складу групи;
- співпраця і координація діяльності з іншими групами;
- обов'язкове дотримання умов виконання групою своєї частки завдання у межах цілісної культурно-мистецької програми.

Керівництво у тимчасовому творчому колективі відбувається за принципом саморегулювання і саморозвитку. На початковому етапі роботи керівник-організатор доводить головні ідеї програми до учасників, роз'яснює цілі і завдання з урахуванням місцевих умов творчої діяльності (особливості школи, мікрорайону, міста). Важливим для керівника є вміння тактовно, ненав'язливо брати участь у роботі кожної творчої групи, пам'ятаючи, що завдання культурно-мистецької програми – розвиток творчої особистості в процесі художньо-творчої діяльності. Тому необхідно забезпечити для вихованців право першості на ініціативу, висловлення ідей і варіантів вирішення конкретних творчих завдань. Керівник, маючи розроблену систему дій, може пропонувати свої варіанти тільки тоді, коли немає цікавих пропозицій від учнів. Цих варіантів має бути декілька, щоб вибравши один з них, діти відчували себе його співавторами.

Опираючись на досвід проведеної роботи, формуємо основні вимоги до функціонування тимчасового творчого колективу:

- забезпечення інтеграції і диференціації інтересів учнів у первинних творчих групах;
- забезпечення можливості кожному учаснику виявити свою індивідуальність, творчу активність, розвинути вміння і здібності, щоб розвиток творчої активності на певному етапі міг бути педагогічно скоригованим, оскільки саме керівник-організатор може значною мірою професійно закласти підґрунтя для становлення творчої особистості і визначити сталий перебіг цього процесу;
- дотримання референтних відносин між учасниками, недопущення тиску на особу вихованця незалежно від статусу і ролі, яку він виконує;
- забезпечення психологічно комфортних умов для виявлення творчої активності кожного учасника та свободи прийняття особистих рішень;
- стимулювання ініціативи, саморозвитку і самоорганізації учнів в умовах діяльності тимчасового творчого колективу;
- забезпечення використання ефективних засобів співпраці (неформальна обстановка спілкування, відсутність строгої регламентації, товариське вирішення проблемних ситуацій, використання ігрових та змагальних елементів діяльності).

Спілкування учнів в процесі художньо-творчої діяльності, особливо колективної, цінне тим, що яскраво виявляється індивідуальна самобутність кожного, розвивається коло його почуттів, поглиблюється осмислення тих явищ, яких він раніше не помічав, тобто вдосконалюється емоційно-почуттєва сприйнятливність та інтелектуально-пізнавальні можливості особистості. Проте виникають і деякі проблемні питання. Це стосується насамперед обставин, які І. Бех називає «утвердженням особистісно розвивального

самовиміру» [3, с. 29], коли за будь-якого порівняння виникає момент змагання, що неодмінно підсилює дію егоїстичних проявів, пов'язаних із самооцінкою вихованців. З огляду на це, самовимір і змагання з самим собою має стати первинною, вихідною формою самоствердження особистості. Джерелом самооцінки має бути не те, на що дитина здатна чи нездатна порівняно з іншими, а на те, на що вона не була здатною раніше, але здатна нині, і чого вона бажала б у майбутньому. Лише зміцнивши в такому змаганні з самим собою, можна ризикнути без шкоди для самооцінки помірятися силами з іншими. Потрібно систематично звертати увагу дитини на її особисті процеси, а не травмувати її самолюбство, ставлячи їй за приклад інших учасників колективу.

Відзначимо певну особливість взаємодії учасників тимчасового творчого колективу у зв'язку з його різновіковим складом. Такий склад позитивно впливає на розвиток і спадкоємність традицій, передання досвіду роботи від старших молодшим, а також формує досвід молодших учнів в розмаїтті соціальних стосунків, сприяє розвитку важливих моральних якостей та етичних норм, розширює діапазон засвоєння дітьми різних соціальних ролей. Групові (колективні) проблеми, які виникають на конкретному матеріалі, краще здружують та об'єднують вихованців; останні продовжують обговорювати робочі питання і після занять, репетицій, збірань, спільні справи переростають у дружні, щирі людські стосунки.

Після проведення роботи з формування тимчасового творчого колективу, затвердження керівника і координатора культурно-мистецької програми, формування первинних творчих груп і розподілу обов'язків між ними відбувається планово-організаційна розробка моделі культурно-мистецької програми.

Суть цієї роботи полягає у тому, щоб провести всі необхідні планово-організаційні заходи для забезпечення успішної реалізації конкретної культурно-мистецької програми, наприклад «Золотий фонд пісенної спадщини українського народу», в умовах конкретної школи. Пропонована програма повинна бути органічно «вписана» у шкільний контекст, пройти особистісно зорієнтовану корекцію відповідно до кількісного і якісного складу тимчасового творчого колективу, календарних планів урочної та позаурочної роботи, а також кадрового забезпечення та матеріально-технічної бази школи з урахуванням її сьогодишнього стану і перспектив розвитку в цьому напрямку на найближчий час. Значною підмогою для практичного етапу реалізації програми може стати залучення до співпраці спонсорів.

Наступним завданням є розробка науково-методичного супроводу для вчителів та проведення для них науково-практичних семінарів, інструктивно-методичних зборів, щоб висвітлити і з'ясувати всі важливі питання методики і практики організації соціально значущої художньо-творчої діяльності учнів, стимулювання їх творчої активності.

Презентація культурно-мистецької програми – завершальний крок підготовчого пошуково-організаційного етапу. Форми її проведення можуть бути різними, але важливо, щоб презентація мала святковий, урочистий характер.

Практичний етап реалізації культурно-мистецьких програм полягає у безпосередньому плановому проведенні програмних заходів. Основний спосіб реалізації культурно-мистецької програми – тематичний творчий захід, який переважно має культурно-мистецький або культурно-просвітницький характер і є структурною одиницею художньо-творчої діяльності. Тематичні творчі заходи можуть проводитись у різних формах.

Згідно з принципом інтеграції навчальних дисциплін та тематичних творчих заходів у технології культурно-мистецьких програм художньо-творча діяльність учнів тісно переплітається не тільки з предметами естетичного циклу, а загалом з усіма гуманітарними дисциплінами (українська та зарубіжна література, історія, етика й ін.) і виховною позакласною діяльністю та гуртковою роботою. Вказаний принцип виконує суттєву роль у планово-організаційній розробці. Так, зміст виховання та навчання в школі визначається основними регламентуючими документами: програмами навчальних дисциплін та позакласних занять, навчальним планом, в якому зосереджено обсяг граничного навантаження з кожного предмета, шкільним плануванням діяльності вчительського та учнівського колективів. Враховуючи те, що культурно-мистецька програма тісно пов'язана з іншими напрямками навчально-виховної роботи, необхідно забезпечити належну координацію та взаємозв'язок усіх діяльнісних сфер через відповідні адміністративні структури школи.

Першими практичними кроками на етапі безпосередньої реалізації культурно-мистецької програми є проведення календарного планування програмних заходів і конкретизація та узгодження дій між окремими учасниками і творчими групами, яке відбувається на робочих зібраннях. Насамперед це стосується класних керівників, вчителів мистецьких дисциплін (музика, образотворче мистецтво, хореографія), вчителів літератури, історії, етики, а також керівників гурткової роботи художньо-естетичного напрямку.

Відповідно до запланованих форм проведення тематичних творчих заходів (концертів, тематичних вечорів, літературно-музичних композицій, інсценізацій драматичних творів чи їх фрагментів) готуються необхідні сценарні розробки, атрибутика, костюми, художнє та музичне оформлення тощо. Підготовкою всіх необхідних матеріалів займаються творчі групи.

Керівник культурно-мистецької програми на цьому етапі повинен здійснювати кілька функцій:

- надавати необхідні консультації і виявляти педагогічну підтримку учням у процесі виконання ними творчих завдань;
- проводити постійний аналіз проміжних результатів роботи;
- контролювати рівень організації і якість виконання завдань;
- вносити зміни і доповнення до програмних заходів в разі виникнення обставин, що вимагають оперативного втручання (вибуття виконавців, зміни загального режиму роботи школи та ін.)

Взаємозв'язок і рівень співвідношення між культурно-мистецькою програмою та функціонуючими навчальними програмами і планами виховної роботи буде залежати від етапності впровадження: на початковому етапі культурно-мистецька програма є окремим тематичним доповненням до основного плану виховної роботи, а у сформованій завершальній стадії стає базовою виховною технологією, об'єднуючи розрізнені напрямки виховання.

Підсумково-аналітичний (завершальний) етап вирішує три головні завдання:

- аналізуються та оцінюються результати, які були досягнуті у процесі виконання культурно-мистецької програми;
- описуються результати проведеної роботи й оформляються звітні матеріали;
- проводиться звіт тимчасового творчого колективу про виконання програми.

Аналіз результатів відбувається на загальних зборах тимчасового творчого колективу. Організаційні питання бере на себе керівник програми, який продумує порядок проведення зборів. Учні, а також інші учасники програми, котрі теж запрошуються на підведення підсумків, обговорюють проведені творчі заходи, обмінюються думками і враженнями, відзначають позитивні сторони діяльності та недоліки і помилки, допущені під час роботи. Проводиться підсумковий збір матеріалів для письмового оформлення результатів виконаної культурно-мистецької програми. Звіт тимчасового творчого колективу – це завершальний захід, що відбувається як святкова урочиста подія. Можливий варіант планування звіту як кульмінаційного творчого заходу всієї культурно-мистецької програми. Особливо це стосується тих програм, що заплановані на тривалий час реалізації. Залежно від тематичного напрямку програми розраховується масштабність і форма проведення завершального заходу. Так, для напрямку «Родовід» доречним є проведення великого родинного свята; для програми «Золотий фонд пісенної спадщини українського народу» можна організувати загальношкільний пісенний вернісаж; програми сезонного приурочення доречно планувати на час традиційного відзначення Великодня, Покрови та інших релігійних чи світських свят.

Звіт тимчасового творчого колективу є одночасно і святковим завершення його роботи. Найважливіше, щоб вихованці відчули увагу до своїх ініціатив і діяльності, значущість, потрібність виконаної справи, щоб переживання ними радості і успіху стало не тільки стимулом, а і їх переконанням та потребою для подальшої життєтворчості.

Отже, викладений матеріал переконливо доводить потребу переосмислення системи виховної роботи в загальноосвітній школі та впровадження нових виховних технологій.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з детальним вивченням практичних аспектів і досвіду використання програмних технологій виховання.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Безпалько В. П. Слагаемые педагогических технологий / В. П. Безпалько. – М.: Педагогика, 1989. – 92 с.
2. Безрукова В. Педагогика. Проективная педагогика / В. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
3. Бех І. Д. Інваріанти особистісного підходу до виховання / І. Д. Бех // Виховання в школі; упоряд. В. Варава, В. Зоц. – К., 2003. – С. 2336.
4. Водяна В. О. Культурно-мистецькі програми як особистісно орієнтована виховна технологія в сучасній школі / В. О. Водяна // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2006. – № 2. – С. 69–72.
5. Водяна В. О. Культурно-мистецькі програми: основи виховної технології і підготовка вчителів мистецьких дисциплін до її реалізації у школі / В. О. Водяна // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. Спеціальний випуск № 18: Мистецько-педагогічна освіта. Ч. 1. – Кривий Ріг, 2007. – С. 93–101.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
7. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
8. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования / Е. С. Заир-Бек. – СПб.: Питер, 1995. – 216 с.
9. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе (анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 207 с.
10. Лазарев В. С. Как разработать программу развития школы / В. С. Лазарев, М. М. Поташник. – М.: Новая школа, 1993. – 48 с.
11. Степанов Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М.: Сфера, 2002. – 160 с.
12. Чепіль М. Педагогічні технології: навч. посібник / М. Чепіль, Н. Дудник. – Дрогобич: РВВ ДДПУ, 2009. – 242 с.

УДК 378.1:62:34

Д. В. КОВАЛЕНКО

**ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО  
ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВОЇ  
ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ**

*Охарактеризовано сутність і результативність системи професійно-правової підготовки майбутнього інженера-педагога у вищому навчальному закладі. Встановлено, що професійно-правова компетентність вказаного фахівця є основою оцінки якості його професійно-правової підготовки. На основі проведеного аналізу праць науковців визначено структуру професійно-правової компетентності, що складається із взаємопов'язаних компонентів: когнітивного, особистісно-ціннісного, діяльнісного. Кожен з названих компонентів розкрито відповідно до професійних функцій інженера-педагога.*

**Ключові слова:** професійно-правова підготовка, майбутній інженер-педагог, професійно-правова компетентність, система, структура, результативний компонент.

Д. В. КОВАЛЕНКО

**ПРОФЕСИОНАЛЬНО-ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО  
ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА КАК РЕЗУЛЬТАТ ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМЫ  
ПРОФЕСИОНАЛЬНО-ПРАВОВОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА**

*Дана характеристика сущности и результативности системы профессионально-правовой подготовки будущего инженера-педагога в высшем учебном заведении. Установлено, что профессионально-правова компетентность указанного специалиста является основой оценки качества его профессионально-правовой подготовки. На основе проведенного анализа работ ученых определена структура профессионально-правовой компетентности, представленная взаимосвязанными*

компонентами: когнитивным, личностно-ценностным, деятельностным. Каждый из выделенных компонентов охарактеризован в соответствии с профессиональными функциями инженера-педагога.

**Ключевые слова:** профессионально-правовая подготовка, будущий инженер-педагог, профессионально-правовая компетентность, система, структура, результативный компонент.

D. V. KOVALENKO

## VOCATIONAL LEGAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER-ENGINEER AS THE RESULT OF THE INTRODUCTION OF THE SPECIALIST VOCATIONAL LEGAL TRAINING SYSTEM

*The article is dedicated to the characteristics of effective component of the future teacher-engineer vocational legal training system. It has been determined that vocational legal competence of a teacher-engineer is the basis of vocational legal training quality estimation. The carried analysis of scientific work permitted to determine the structure of vocational legal training that was shown by interdependent components ( cognitive, personal- valuable and active). Each of determined components has been characterized according to professional functions of a teacher-engineer.*

**Keywords:** vocational legal training, a future teacher-engineer, vocational legal competence, system, structure, effective component.

Професійно-правова підготовка майбутнього інженера-педагога є обов'язковою складовою його фаху, процесом забезпечення правовими знаннями і професійно-значущими вміннями їх використання у педагогічній діяльності. Це сприяє становленню необхідного рівня правосвідомості, правової культури фахівця, а також його професійно-правової компетентності.

Формування критеріїв якості підготовки фахівців пов'язано з емпіричним узагальненням результатів навчання як соціального явища. Вважається, що концептуалізація соціального показника полягає в операціоналізації змісту використовованого знання. Згідно з цим науковим твердженням можна розглядати результативний компонент професійно-правової підготовки в інженерно-педагогічному вищому навчальному закладі (ВНЗ) як основу оцінки якості підготовки інженерно-педагогічних кадрів стосовно формування їх професійно-правової компетентності.

Аналіз наукових праць В. Казимирчука, Я. Кічука, О. Кравченко, Н. Саприкіної та інших вчених з проблеми правової компетентності дає підстави говорити, що дослідники зосереджують свою увагу на виявленні сутності компетентності як інтегративної якісної характеристики фахівця, що виявляється у діяльності, є метою професійної підготовки порівняно з компетенцією як складником компетентності. Мета професійно-правової підготовки майбутнього інженера-педагога у ВНЗ – формування його професійно-правової компетентності, котру на підставі аналізу досліджень визначаємо як інтегративну якість особистості фахівця, що характеризує його здатність і готовність до ефективної реалізації права у своїй фаховій діяльності.

Професійно-правова компетентність інженера-педагога є наявністю загальноправової (соціально-правової) та спеціально-правової (правовиховної, правонавчальної, правоосвітньої, технологічної, управлінської, нормотворчої) компетенцій як сукупності загальноправових і професійно-правових знань, умінь, навичок, а також особистісних характеристик, використання яких забезпечує виконання всіх видів правових дій у педагогічній навчально-виховній роботі.

**Мета статті** – охарактеризувати професійно-правову компетентність майбутнього інженера-педагога як результативний компонент системи його професійно-правової підготовки у ВНЗ.

Поняття «якість підготовки фахівців» Б. Агранович трактує як впорядковану сукупність властивостей, які визначають придатність фахівця на основі своїх професійних знань і вмінь задовольняти суспільні потреби особистості [2]. Щодо оцінки якості підготовки актуальним постає питання визначення рівня якості професійно-правової підготовки фахівця відповідно до моделі останнього.

У визначенні результату професійно-правової підготовки майбутнього інженера-педагога необхідно оцінити рівень сформованості його професійно-правової компетентності, який,

відповідно, можна вимірювати згідно з якісною характеристикою складників цього особистісного феномена. Отже, треба звернути увагу на структуру професійно-правової компетентності, критерії і показники їх вимірювання й оцінки.

Стосовно структури професійно-правової компетентності відзначимо, що виявом сформованості правової компетентності особистості є права активність, котра виявляється як у сфері регулювання і реалізації права, так і у відповідній поведінці особистості, де проявляється її переконання в необхідності дотримання закону. Очевидним є фундаментальне значення у правовій компетентності правової свідомості, що включає правову ідеологію та правову психологію – своєрідні «фільтри» всіх чинників, які впливають на право і правову поведінку особистості.

Вивчаючи феномен громадянської компетентності вчителя-гуманітарія, М. Михайличенко стверджує, що вона є складним, інтегрованим утворенням, складниками якого є такі компоненти: когнітивний (знання і норми, що становлять зміст громадянськості); операційно-процесуальний (професійні знання, уміння та навички, які визначають функціональну готовність до діяльності з громадянської освіти і виховання та реалізації громадянської позиції, громадянських компетенцій); ціннісно-мотиваційний (мотиви, психологічні установки, ціннісні орієнтації); особистісний (репрезентує здібності і риси, що уможливають становлення громадянської компетентності [10, с. 7].

На основі усталеного в педагогіці положення про склад будь-якої якості з певних елементів («сутність», «дієвість», «зв'язок з іншими елементами», «спрямованість», «ставлення людини до цієї якості») дослідники трактують правову компетентність як цілісне, складне й інтегроване утворення, а її компонентами вважають мотиваційний, когнітивний, аксіологічний і діяльнісно-творчий.

Мотиваційний компонент характеризує саморегуляцію суб'єкта в соціально-професійній діяльності правового змісту; йдеться про спонукання, що включають активність людини, її потреби, інтереси, переконання, ідеали. Вільну діяльність, яка забезпечується активністю суб'єкта, неможливо забезпечити без цих особистісних характеристик, і саме мотив, що спричиняє певну діяльність, спрямовує її. Наявність позитивної мотивації свідчить про особистісний смисл, якого набуває цей вид діяльності для індивіда. Природа правової компетентності пов'язана з конкретизацією спонук поведінки особистості. В такому складному явищі, яким є ця компетентність, її мотиваційний компонент мобілізує ставлення особистості до професійно-правової діяльності, усвідомлення цілей, потреби в ній та її оцінювання.

На сукупність правових знань, що є однією з основ правової компетентності, вказує когнітивний (знанневий) компонент. Тут відбувається інтеграція знань правничих і психолого-педагогічних наук та знань з фаху, які уможливають розуміння правового аспекту в професійній сфері. Завдяки змістовним якостям вказаного компонента можна оцінювати правову освіченість майбутнього фахівця, його бажання постійно займатися правовою самоосвітою і поглиблювати свої правові знання, прагнути до правового інформування.

Ми згодні з твердженням психологів [4; 9], що сутність, структура і зміст когнітивного компонента професійно-правової компетентності зумовлюється психолого-педагогічними особливостями розвитку особистості. Відзначимо, що й нині ведеться полеміка серед науковців про первинність чи вторинність знань стосовно умінь в діяльності людини. На нашу думку, мають рацію ті вчені, які говорять про необхідність для сформованості умінь здійснювати певні функції знаннєвого підґрунтя, адже лише за таких умов діяльність є усвідомленою. Ще більше це стосується наукової організації певної фахової діяльності. Вміння здійснювати певні професійні функції, які не мають когнітивного підґрунтя, є інтуїтивними, неусвідомленими, нестабільними.

Із феноменологією Я-концепції пов'язані переконання, оцінки, тенденції поведінки особистості або «динаміка самозмін в особистості» (Р. Бернс [3], О. Гуменюк [5], В. Петровський [12], А. Фурман [15]). На думку Р. Бернса, Я-концепція є стрижнем розвитку особистості, включаючи усвідомлення нею самої себе, її ціннісні орієнтації в житті [3]. Згідно з твердженням В. Петровського, Я-концепція – це певною мірою стійка, більше чи менше усвідомлена, пережита як власна система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе. Така концепція – це образ власного «Я», що є установкою щодо самого себе і включає компоненти: когнітивний – свої

якості, здібності, зовнішність, соціальна значущість тощо (самосвідомість); емоційний – самоповага, себелюбство, самоприниження тощо; оціночно-вольовий – прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу тощо [12].

Ціннісний компонент правової компетентності розкриває зумовленість особистісно-правової якості ціннісними орієнтаціями, що переважають в особистості. Зазначені орієнтації є духовним началом у визначенні світобачення людини. Так, для особистості, в якій належно сформована правова компетентність, цінністю повинно бути право як система регуляції відносин у суспільстві, правові засади професійної діяльності тощо.

Дієвість правової компетентності особистості через феноменологію її активності визначає діяльнісно-творчий компонент. Особистість тут розглядається як змістова характеристика людини, а суб'єктність – як характеристика функціональна. Завдяки активності людина вирішує питання про узгодженість, співвіднесеність об'єктивних і суб'єктивних чинників діяльності, що дає можливість мобілізувати й реалізовувати активність ситуативно, в потрібний момент часу [1, с. 9].

Як інтегроване утворення правова компетентність може бути представлена, вважає Я. Кічук, єдністю особистісного, гносеологічного, операційного, процесуального й оцінювального компонентів, що забезпечують у взаємодії продуктивну правову діяльність і творчу самореалізацію особистості. Особистісна складова виявляється в мотивації вибору правомірних варіантів поведінки, гносеологічна – у правових знаннях, операційна – в пізнавальних і практичних уміннях поводитися у сфері правового регулювання, процесуальна – у технологічних аспектах законслухняної діяльності, а оцінювальна репрезентує комплекс ставлень особистості до порушень законності і правопорядку [6].

С. Нетьосов визначає аксіологічну, інформаційну, логічну, юридично-мовленнєву, практико-орієнтовану складові правової компетентності особистості учня [11, с. 124].

Розробляючи й осмислюючи структуру правової компетентності учнів, Л. Рябовол стверджує, що вона є системним утворенням, компоненти якого взаємопов'язані та взаємообумовлені [13]. Передумова її формування – це спеціальні знання з навчального предмета, що детермінує наявність когнітивного компонента. Останній опосередковує не лише знання про державу, суспільство, право та законодавство, а й процедури їх отримання і проведення з ними інтелектуальних операцій, тобто передбачає вироблення в учня відповідних умінь і навичок отримання, зберігання та використання правової інформації, необхідної для вирішення навчальних завдань, а також тих, що виникають у позанавчальній діяльності. Елементом когнітивного компонента є інформаційний (інформаційно-правовий), що включає уміння й навички роботи з джерелами інформації про право: підручником, юридичними словниками, довідниками, енциклопедіями, нормативно-правовими актами (законами та підзаконними актами) тощо.

На підставі проведеного аналізу праць науковців про сутність і структуру правової компетентності учнів, студентів, фахівців різних галузей можна зробити висновок про виокремлення одних і тих же компонентів, які, однак, автори можуть називати по-різному відповідно до своєї інтерпретації. Наявність таких компонентів зумовлена необхідністю знань, умінь і навичок, а також особистісних характеристик, що визначають сформованість компетентності загалом і професійно-правової зокрема.

За своєю структурою професійно-правова компетентність інженера-педагога є, на нашу думку, складним, багатоаспектним особистісним утворенням, яке включає наступні пов'язані і взаємозумовлені компоненти: когнітивний (правова освіченість, поінформованість); особистісно-ціннісний (сформована правова позиція як потреба чи усвідомлена необхідність дотримуватися правових норм і застосовувати їх у фаховій діяльності; професійно-правові орієнтації, мотиви професійно-правової діяльності у фаховій сфері; особистісні характеристики (законслухняність, ретельність, правосвідомість, відповідальність тощо)); діяльнісний (вміння і навички керуватися правовими знаннями в суспільному і професійному житті, активно використовувати їх під час виконання професійних функцій).

Професійно-правова компетентність майбутнього інженера-педагога як особистісно-професійна якість з цих позицій виявляється у здатності до пізнання професійно-правової дійсності, усвідомленні ціннісного впливу права на фахову діяльність, спроможності відповідально здійснювати професійно-правові функції в інженерно-педагогічній діяльності.



Правові знання, особливо професійно-правові, на відміну від моральних, людина не здобуває природно під час виховання, яке починається від народження. Оволодіння правовими знаннями завдяки їх формальному вираженню потребує спеціально організованої діяльності щодо їх засвоєння. Якщо в особи відсутні правові знання, не сформовані уміння й навички їх набувати й застосовувати, вона є залежною від умов, в яких опинилась, і не може самостійно вийти із ситуації, регульованої правом. За умови оволодіння професійно-правовими знаннями, вироблення вмінь знайти потрібну в конкретному контексті юридичну інформацію, використати її особа стає більш вільною, громадянськи зрілою, відчуває себе впевнено, оскільки здатна і готова вирішувати навчальні, життєві професійні проблеми. Для вироблення певного стандарту в поведінці взагалі та в умовах професійної діяльності зокрема необхідною є повторюваність певних дій щодо застосування чинних правових норм.

Забезпечення правовими знаннями не може і не має бути самоціллю у професійно-правовій підготовці майбутнього інженера-педагога. Цей процес забезпечує підґрунтя для формування умінь і навичок, необхідних для вирішення практичних завдань із застосуванням правових знань у конкретних ситуаціях фахової діяльності. Знання – це не лише адекватно зафіксована в мовній формі пам'яттю людини дійсність, а й способи діяльності, тоді як уміння є знаннями в дії, означають виявлену особою готовність досягати мети у певній діяльності [7, с. 19]. Саме здатність (уміння) особи діяти на основі здобутих знань вважається її компетентністю [7, с. 20]. Отже, професійно-правову компетентність не можна сформувати без когнітивного компонента.

Зв'язок і взаємозалежність між знаннями та вміннями для здійснення певних дій зумовлюють необхідність у структурі компетентності діяльнісного компонента. Він забезпечує формування в особистості умінь і навичок застосовувати правові знання в дії, у навчальних, професійних і життєвих ситуаціях. Це характеризує професійно-правову компетентність як результат професійної підготовки, що інтегрує теоретичну і практичну підготовку людини, її теоретичну і практичну здатність і готовність.

Оскільки компетентності є своєрідними комплексами не лише знань і вмінь, а й ставлень, що набуваються у навчанні і дають можливість майбутньому фахівцеві оцінювати й вирішувати проблеми, які виникають в усій його діяльності, в професійно-правовій компетентності визначається особистісно-ціннісний компонент. У ньому проявляються особистісне ставлення майбутнього фахівця до права як об'єктивно існуючого явища та система цінностей особистості (духовних, матеріальних), в яку органічно вплетені цінності загальнолюдські, національні, громадянські, морально-етичні, правові, політичні тощо, і на цій основі забезпечується певна мотивація вивчення й реалізації права у фаховій діяльності.

Ціннісні орієнтації є психологічним утворенням, яке формується у процесі інтеріоризації правових цінностей особистістю, коли зовнішнє (об'єктивне) стає внутрішнім (суб'єктивним) досягненням, закладається у свідомість, сприяє формуванню правової свідомості й правової культури, надалі відображається в результатах діяльності, значимої для особистості й соціуму.

Особистісно-ціннісний компонент ми розглядаємо як суб'єктивізацію, усвідомлення і прийняття теоретичних правових положень, практичних умінь і навичок їх застосовувати, а також емоційних переживань, правових ідеалів, переконань, поглядів і відповідних ціннісних орієнтацій та настанов особистості, які допомагають їй усвідомити своє місце у професійному середовищі, демократичному громадянському суспільстві, правовій державі, сім'ї, успішно реалізуватися в різних контекстах. Наявність в студента сформованої системи правових цінностей, орієнтацій, настанов як результату засвоєння визнаних у суспільстві цінностей забезпечує його здатність і готовність до правомірної поведінки. Однак це не означає механічного перенесення їх у його свідомість та автоматичне перетворення а регулятор поведінки. На практиці, як стверджує Н. Ткачова, формування особистісних цінностей є складним і багатоаспектним процесом, результати якого можна передбачити тільки з певною часткою ймовірності. Крім того, в реальному житті вчинки людини зумовлюються як її ціннісними пріоритетами, так і багатьма опосередкованими чинниками [14, с. 35].

Зміст аксіологічного елемента особистісно-ціннісного компонента професійно-правової компетентності, отже, й цінностей, що їх повинні засвоїти студенти, включає: формування громадянських цінностей на основі знань провідних положень конституції і чинного законодавства, демократичних прав та обов'язків громадянина; поглиблення знань про сімейні

цінності, забезпечення усвідомлення особистої ролі й відповідальності у створенні щасливої родини; подальше опанування майбутніми фахівцями знань про способи діяльності і поведінки, узгодженої з визначеними цінностями [14, с. 128]; формування цінностей професійно-правових функцій інженерно-педагогічної діяльності.

Таке бачення змісту аксіологічного елемента узгоджується з підходом, усталеним в країнах європейської спільноти, згідно з яким загально визначеними цінностями «відповідального й активного громадянства» є демократія, свобода, права людини, рівність, активна участь, партнерство, відповідальність, соціальна злагода, солідарність, толерантність, плюралізм, законслухняність, соціальна справедливість, інтелектуальний, моральний, культурний, фізичний розвиток особистості [8, с. 21]. На підставі вищесказаного і визначаємо особистісний елемент особистісно-ціннісного компонента професійно-правової компетентності майбутнього інженера-педагога, оскільки прийняття цінностей проявляється в поведінці особистості і стає її характеристиками, особистісними якостями.

Професійно-правова компетентність майбутнього інженера-педагога, функціональна структура якої представлена загальноправовою та професійно-правовою (правовиховною, правонавчальною, правоосвітньою, технологічною, управлінською, нормотворчою) компетенціями, за своєю структурою є складним, багатоаспектним особистісним утворенням, що включає пов'язані і взаємозумовлені когнітивний, особистісно-ціннісний, діяльнісний компоненти.

Визначені компоненти вимагають розробки методик їх вимірювання для з'ясування рівня сформованості професійно-правової компетентності майбутнього інженера-педагога і моніторингу якості забезпечення професійно-правової підготовки фахівця в інженерно-педагогічному ВНЗ.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Социально-психологические аспекты активности личности / К. А. Абульханова-Славская // Социально-психологические проблемы производственного коллектива; под. ред. Е. В. Шороховой, Е. С. Кузьмина. – М.: Наука, 1983. – С. 7–21.
2. Агранович Б. Л. Принципы построения системы показателей управления качеством конечных продуктов вуза / Б. Л. Агранович // Проблемы создания автоматизированной системы управления вузов. – Томск, 1978. – С. 65–79.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание; пер. с англ. / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.
4. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Смысл, 2005. – 1136 с.
5. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції: монографія / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.
6. Кічук Я. В. Деякі тенденції розвитку правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах сучасної університетської освіти / Я. В. Кічук // Вітчизняний та зарубіжний досвід упровадження Болонської системи: успіхи і проблеми: міжнар. наук. вісник: зб. наук. статей за матеріалами XVIII Міжнар. наук.-практ. конф., 5–8 травня 2009 р., Ужгород-Мішкольц (Угорщина). – Ужгород, 2009. – С. 313–318.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
8. Лавриченко Н. Трансформація моделей громадянської освіти в країнах ЄС / Н. Лавриченко // Історія в школі. – 2007. – № 7–8. – С. 17–21.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 352 с.
10. Михайличенко М. В. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / М. В. Михайличенко. – Кіровоград, 2007. – 21 с.
11. Нетьосов С. І. Навчання дев'ятикласників основ правознавства з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С. І. Нетьосов. – К., 2009. – 290 с.
12. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности: монография / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 421 с.
13. Рябовол Л. Т. Правова компетентність учня як сучасна мета навчання правознавства / Л. Т. Рябовол // Педагогічні науки. – 2011. – № 60. – С. 88–92.
14. Ткачова Н. О. Реалізація ціннісного підходу до організації педагогічного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах I–III ступенів: навч.-метод. посібник / Н. О. Ткачова. – Х.: Константа, 2006. – 318 с.
15. Фурман А. В. Психологія Я-концепції: навч. посібник / А. В. Фурман, О. Є. Гуменюк. – Львів: Новий світ – 2000, 2006. – 360 с.

І. Д. ЯРОЩУК

### СУТНІСТЬ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ЕКОНОМІСТА

Обґрунтовано доцільність формування навичок комунікативної культури у процесі підготовки майбутніх фахівців економічного профілю до іншомовного спілкування. З'ясовано зміст поняття «комунікативна культура». Визначено суть комунікативної культури економіста. Доведено, що комунікативна культура є однією з найважливіших складових професійної компетентності економіста. Обґрунтовано, що професійна компетентність майбутнього економіста, крім його особистісних і ділових якостей, містить також уміння та навички, що забезпечують функціонування процесу спілкування. Виокремлено такі структурні компоненти комунікативної культури економіста: світоглядний, мотиваційний, комунікативний, емоційно-вольовий, конструктивний.

**Ключові слова:** професійне спілкування, комунікативна компетентність, комунікативна культура економіста, мовленнєва етика, професіоналізм.

И. Д. ЯРОЩУК

### СУЩНОСТЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЭКОНОМИСТА

Обоснована целесообразность формирования навыков коммуникативной культуры в процессе подготовки будущих специалистов экономического профиля к иноязычному общению. Выяснено содержание понятия «коммуникативная культура». Определена суть коммуникативной культуры экономиста. Доказано, что коммуникативная культура является одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности экономиста. Обосновано, что профессиональная компетентность будущего экономиста, кроме его личных и деловых качеств, содержит также умения и навыки, обеспечивающие функционирование процесса общения. Выделены следующие структурные компоненты коммуникативной культуры экономиста: мировоззренческий, мотивационный, коммуникативный, эмоционально-волевой, конструктивный.

**Ключевые слова:** профессиональное общение, коммуникативная компетентность, коммуникативная культура экономиста, речевая этика, профессионализм.

I. D. YAROSHCHUK

### THE ESSENCE OF THE COMMUNICATIVE CULTURE OF AN ECONOMIST

The expediency of formation of the skills of communication culture in the process of training of future economists to foreign language communication has been grounded. The concept of "communication culture" has been determined. The essence of communication culture of an economist has been defined. It has been proved that communicative culture is one of the most important components of professional competence of an economist. It has been concluded that the professional competence of the economist, in addition to the personal and business skills, provides the ability and skills to ensure the functioning of the communication process. The author has determined such structural components of communicative culture of the economist: ideological, motivational, communicative, emotional and volitional, constructive.

**Keywords:** professional communication, communicative competence, communicative culture of an economist, speech ethics, professionalism.

На сучасному етапі розвитку цивілізації активно розширюються міжнародні зв'язки у різних сферах виробництва, науки і культури, відбувається інтеграція України зі світовою спільнотою, що безперечно вимагає ґрунтовної підготовки фахівців економічного профілю, здатних вступати у ділові і міжособистісні контакти.

Професіоналізм економіста визначається високим рівнем його ділових якостей, комунікативної компетентності та культури спілкування, оскільки діяльність такого фахівця характеризується сукупністю суб'єкт-суб'єктних відносин та взаємодій, її результативність залежить не лише від знань ним системи формування фінансових ресурсів, фінансових методів управління інвестиційними проектами чи уміння аналізувати результати діяльності

підприємства, а й особливостей професійного спілкування, мовленнєвого етикету та володіння нормами мовленнєвої поведінки.

Сфера діяльності економіста охоплює суспільно-політичні та соціально-економічні питання розвитку і функціонування сучасного ринку і безпосередньо пов'язана з морально-психологічними, естетичними, інтелектуально-етичними інтересами та переживаннями окремої особистості і трудового колективу загалом. Тому уміння спілкуватись і налагоджувати контакт з людьми, професійний підхід до вирішення поставлених комунікативних завдань, вибір доцільного варіанту мовленнєвої поведінки є важливими об'єктивними чинниками визначення рівня професіоналізму фахівця економічного профілю.

Компетентне спілкування фахівця економічного профілю передбачає знання техніки безконфліктного спілкування та уміння користуватися нею, взаємодіючи з співрозмовниками різних психологічних типів, що дає змогу підтримувати конструктивний і позитивний психологічний клімат ділової розмови та призводить до підвищення ефективності роботи, досягнення високих результатів у тій чи іншій установі.

Ділове спілкування є своєрідним засобом для досягнення завдань професійної діяльності, а, отже, засобом підвищення її якості. У повсякденному житті спілкування набуває, так би мовити, ритуального характеру. Професійне спілкування виникає таким же способом, проте, розгортаючись, набуває змісту певного роду діяльності і зумовлюється професійними проблемами, а не тими, що стосуються внутрішнього світу людини.

Отже, професійне спілкування економіста є дуже складним поняттям. Воно передбачає наявність у фахівця знань необхідної термінологіки та умінь застосовувати її в процесі виконання професійних завдань; знань правил спілкування та закономірностей психології взаємодії співрозмовників у певних професійних ситуаціях; умінь встановлювати і розвивати комунікативний контакт; знань, як спрямувати розмову в потрібному руслі. Проте необхідно пам'ятати про вже сформовані норми спілкування, культуру спілкування, дотримуватись правил якої необхідно, щоб співрозмовники враховували існуючі обмеження, встановлені для певної комунікативної ситуації, та могли їх застосовувати і пристосовуватись.

**Метою статті** є обґрунтування сутності комунікативної культури майбутніх економістів. Досягнення поставленої мети зумовлює виконання певних завдань, зокрема, з'ясування змісту «комунікативна культура економіста» та її структурних компонентів.

Культура спілкування економіста безпосередньо впливає на результативність його професійної діяльності. Питання становлення комунікативної культури висвітлені у працях Є. Верещагіна [6], В. Козирева [9], М. Лісіної [12], Л. Петровської [15]. Окремі аспекти питання компетентності особистості вивчали О. Бодальов [5], О. Зімня [8], В. Семиченко [16].

С. Коломієць стверджує, що метою сучасного навчання у ВНЗ економічного профілю є формування цілісної культурно-мовної особистості [10, с. 98]. Сфера досліджень психології, педагогіки та соціальних наук охоплює вивчення комунікативної компетенції мовної особистості, що характеризується як «сукупність знань про спілкування у різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також знань вербальних і невербальних засад інтеракції, умінь їх ефективно застосовувати у конкретному спілкуванні у ролі адресанта й адресата» [3, с. 124]. Інше визначення комунікативної компетенції звучить як уміння мовця будувати ефективну мовленнєву поведінку, що відповідає нормам соціальної взаємодії, властивих конкретній культурі; вміння учасників спілкування володіти комунікативними стратегіями, правилами спілкування [2, с. 228]. Таким чином, комунікативна компетенція майбутнього економіста є здатністю суб'єкта навчання адекватно спілкуватись у заданих комунікативних ситуаціях і комунікативно доцільно висловлювати власні думки, вмінням організувати мовленнєве спілкування з урахуванням правил культури спілкування та мовленнєвої поведінки.

Професійна комунікативна діяльність майбутнього фахівця економічного профілю залежить від його світогляду, аксіологічної спрямованості особистості, професійних переконань і готовності діяти в певних ситуаціях, дотримуючись норм мовленнєвої етики, та є важливим елементом результативності професійної діяльності.

Мовленнєва етика – це «правила мовленнєвої поведінки, що ґрунтуються на нормах моралі, національно-культурних традиціях, психології учасників спілкування. Порушення норм

мовленнєвої етики суттєво ускладнює процес кооперативного спілкування» [3, с. 198–199]. Мовленнєвий етикет є системою вимог щодо використання мовно-виражальних засобів в мовленнєвій діяльності залежно від мети спілкування. Такі правила спілкування стереотипні; типові конструкції, які вживаються у повсякденних ситуаціях, що часто повторюються. Отож, набір типізованих частотних ситуацій спричиняє появу певного набору мовленнєвих засобів, якими послуговуються в таких ситуаціях.

Сукупність всіх можливих етикетних формул є основою системи мовленнєвого етикету нації. У його структурі виокремимо такі основні елементи комунікативних ситуацій, як привітання, звертання, прощання, перебивання, вибачення, подяка, побажання, прохання, знайомство, запрошення, поздоровлення, пропозиція, згода, відмова, співчуття, похвала, порада тощо. Як зазначає Ф. Бацевич, «культурні та соціальні норми життя, тонкощі стосунків між людьми вимагають від адресанта і адресата створення сприятливої атмосфери, яка забезпечує успішне вирішення всіх питань, що обговорюються. Важливою складовою кооперативного спілкування є обов'язкове дотримання учасниками комунікації вимог мовного етикету» [3, с. 202]. Володіння нормами мовленнєвого етикету майбутнім економістом – це свідчення рівня його професіоналізму та культури його особистості.

Комунікативна культура є однією з найважливіших складових професійної компетентності економіста. Зазвичай, професійну компетентність характеризують як інтегральну характеристику ділових та особистісних якостей фахівця, що відображає відповідний рівень знань, умінь та навичок, який забезпечить виконання певного виду діяльності. А. Белкін визначає професійну компетентність як «сукупність професійних та особистісних якостей, що забезпечують ефективну реалізацію компетенцій, необхідних для здійснення професійної діяльності» [4, с. 56]. Компетентність вважають першоосновою професійності. Комплексність знань (уміння синтезувати матеріал, аналізувати ситуації спілкування, осмислювати суть явищ, обирати засоби взаємодії) посідає чільне місце у професійній компетентності [14]. Професійна компетентність майбутнього економіста, крім його особистісних та ділових якостей, містить також уміння та навички, що забезпечують функціонування процесу спілкування.

А. Маркова [13, с. 128] пропонує розрізняти такі види професійної компетентності: спеціальна діяльнісна компетентність, соціальна комунікативна компетентність, особистісна компетентність, індивідуальна компетентність (табл. 1).

Спеціальна, соціальна, особистісна й індивідуальна компетентності відображають зрілість і становлення особистості фахівця, його здатність брати участь у професійному спілкуванні. Вони взаємопов'язані з здійснювати професійну діяльність і професіоналізмом і непрофесіоналізмом.

Таблиця 1

*Зв'язок видів професійної компетентності з професіоналізмом та непрофесіоналізмом (за А. Марковою) [13, с. 128]*

Види професійної компетентності	Професіоналізм	Непрофесіоналізм
1	2	3
Спеціальна діяльнісна компетентність	Розуміння призначення, місії певної професії; обрання певної діяльності у ролі постійного заняття, перетворення цього заняття в професію; оволодіння нормами професійної діяльності, висока ефективність; досягнення вагомих результатів, стабільність результатів; професійна майстерність; володіння кількома видами професійної діяльності в межах професії; професійна свідомість (усвідомлення	Нерозуміння призначення професії; часта зміна професійних занять; невиконання професійних функцій; низька ефективність, невміння добре працювати; «професійна халтура»; володіння лише одним видом професійної діяльності; порушення правових нормативів професії; низький рівень професійної

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Види професійної компетентності	Професіоналізм	Непрофесіоналізм
1	2	3
	максимальної кількості ознак професійної діяльності – предмета, засобів, результату праці); професійне мислення, професійна інтуїція, самостійність у вирішенні професійних проблем; відсутність втоми	свідомості; висока психологічна ціна результату, постійна втома.
Соціальна комунікативна компетентність	Віднесення себе до професійної спільноти; оволодіння нормами професійного спілкування, етичними нормами професії; спрямованість професійних результатів на благо інших людей, духовне збагачення інших осіб засобами своєї професії; соціальна відповідальність за наслідки своїх вчинків; уміння співпрацювати; гнучка зміна соціальних ролей е професії; готовність до змін, уміння впливати на перебіг у міжособистісних стосунках; конкуренцеспроможність, уміння викликати інтерес соціуму до результатів своєї професійної діяльності; відповідність професійного службового статусу індивідуально-особистісним якостям.	Порушення етичних норм професії; перевищення прав та повноважень, зловживання службовим становищем; соціальна безвідповідальність; невміння працювати з іншими людьми, несумісність; низька конкурентоспроможність, нездатність співвіднести результати власної професійної праці з потребами соціуму; асоціальна поведінка, конфліктність, деструктивність; перенесення професійних навичок на особисте позапрофесійне спілкування; неспроможність «виходу із професійної ролі».
Особистісна компетентність	Стійка професійна мотивація, спрямованість на збереження відданості своїй професії; позитивна Я-концепція, самооцінка; універсальність; творча установка, свідомо професійна творчість, відмова від застарілого на користь нового; свідоме духовне збагачення, самозміни засобами професії; збагачення професії засобами своєї творчості; самопритосування до професії та професії до себе; переважання позитивної емоційної установки; індивідуальність в професійній праці; задоволеність професійною працею.	Нестійка професійна мотивація; невмотивована, спонтанна професійна поведінка; протистояння інноваціям; переважання репродуктивних, адаптивно-притосувальних засобів над творчими; імітація компетентності та активності; переважання негативної емоційної установки; комплекси незадоволеності і неповноцінності.
Індивідуальна компетентність	Цілісна професійна самосвідомість, знання професіограми своєї професії; сприйняття себе як фахівця; саморозвиток професійних здібностей; протистояння перешкодам; самопроекування, самоекспериментування, побудова власної	Відсутність цілісного інтегрального стійкого професійного «Я»; неознайомленість із професіограмою своєї професії; екстернальність як бачення причин свого успіху/неуспіху;

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Види професійної компетентності	Професіоналізм	Непрофесіоналізм
1	2	3
	стратегії професійного росту, побудова та реалізація сценарію власного професійного життя; узгодженість мотиваційної та операційної сторін діяльності; можливість професійного навчання; врахування попереднього професійного досвіду; зростання індивідуалізації та відносної автономії у процесі професійного зростання; спрямованість результатів власного індивідуального професійного зростання на благо інших людей.	підпорядкування професійного зростання випадковим зовнішнім факторам; неможливість професійного навчання, професійна обмеженість; неузгодженість мотиваційної та операційної складових діяльності.

Під професійною компетентністю економіста О. Ануфрієва [1, с. 53] розуміє сукупність економічних знань та практичних умінь, досвіду, економічної культури та мислення, наявність стійкої потреби та інтересу до професійної компетентності. Авторка вважає, що основними завданнями у сфері навчання є: набуття систематизованих економічних знань, умінь і навичок економічної діяльності; спрямування на формування економічної свідомості, світогляду, поглядів і переконань; сприяння у набутті навичок самостійного аналізу й оцінки економічних явищ і процесів. У сфері самопізнання це будуть: осмислення свого індивідуального економічного потенціалу; формування стійких навичок свідомої економічної поведінки та мислення, позитивних особистих рис; вироблення активної життєвої позиції. У сфері мотивації – це розвиток пізнавального інтересу до проблем економіки, постійної потреби в економічному знанні, прагнення до цивілізованого підприємництва, що має стати засобом соціального захисту й адаптації до ринкових умов господарювання.

Серед основних складових професійної компетентності особистості економіста О. Ануфрієва визначає: мотиваційно-вольовий (мотиви, завдання, потреби, стимули до формування економічної компетентності; вміння домагатись успіху та результативності; сила волі, цілеспрямованість); функціональний (знання, уміння, досвід практичної діяльності, освіченість; синтез знань гуманітарних, економічних, природничих, технічних та інших наук; оволодіння способами пізнання й практичної діяльності; самоосвіта та самовиховання); комунікативний (вміння зрозуміло й чітко висловлювати свої думки, переконувати, аргументувати, доводити, аналізувати; встановлювати міжособистісні зв'язки, організувати та підтримувати діалог; володіти діловим етикетом і культурою мови), рефлексивний (вміння свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень особистого розвитку, особистісних досягнень; формування креативності, ініціативності, націленості на співпрацю, упевненість у собі; самооцінка, самореалізація, розуміння своєї значущості й відповідальності за результати своєї діяльності) компоненти [1, с. 54].

Професійна компетентність економіста синтезує в собі ґрунтовні знання із загальноосвітніх та фахових дисциплін, володіння уміннями та професійною технологією, здатність мобілізувати у професійній діяльності знання і вміння, можливість використовувати узагальнені засоби виконання дій у вирішенні професійних завдань.

З метою формування професійної компетентності в умовах університетської освіти ВНЗ повинен подбати про:

- наявність відповідної матеріально-технічної бази;
- якісний склад професорсько-викладацького колективу;
- вивчення, узагальнення і систематизацію передового досвіду викладання економічних дисциплін країн-учасниць Болонського процесу та на основі цього подальшу розробку і впровадження національних програм з економічних дисциплін;
- комп'ютеризацію економічної освіти;

- використання ефективних форм і методів навчання;
- забезпечення зв'язку між економічними та гуманітарними дисциплінами.

Отже, професійна компетентність економіста становить сукупність його знань, умінь, навичок, професійних та особистісних якостей, які свідчать про рівень оволодіння фахівцем сучасними технологіями та методами вирішення професійних завдань. Таке поєднання знань, умінь і навичок сприяє їх високій продуктивності, а необхідною умовою ефективності діяльності фахівця є комунікативна компетентність.

Професійна комунікативна компетентність майбутнього економіста – це показник психологічної готовності фахівця до організаційно-комунікативної діяльності і значною мірою залежить від його особистості, внутрішньої установки на співпрацю з людьми, прагнення підтримувати та розвивати ефективне спілкування із замовниками та колегами.

Для реалізації своїх комунікативних намірів майбутньому економісту в процесі навчання необхідно оволодіти навичками комунікативної компетентності, яку трактують як ситуативну адаптивність і вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки [17, с. 92]. Поняття «компетентність» у широкому розумінні цього слова означає «досконале знання своєї справи, суті роботи, яка виконується, складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення окреслених цілей» [11, с. 4]. Зміст компетентності охоплює не лише рівень базової та спеціальної освіти, професійний досвід чи стаж роботи, а й життєвий досвід, комунікативну майстерність тощо.

Комунікативна взаємодія пронизує супроводжує всі види професійної діяльності економіста. «Важливою умовою професійної придатності економіста є володіння достатнім багажем не лише загальношкільних і спеціальних знань, умінь і навичок, але й комунікативних знань, умінь, навичок, які допоможуть зреалізувати оптимальний підхід та обрати найкращі способи комунікативної взаємодії з метою налагодження партнерських стосунків зі співрозмовником для досягнення значних результатів у певному виді професійної діяльності», – пише І. Ярошук [19]. Тому від рівня сформованості його культури спілкування значною мірою залежить успіх його професійної діяльності.

Н. Долгополова, зокрема, пропонує розглядати культуру професійного спілкування менеджера відповідно до специфіки його діяльності, а складові культури визначає як комунікативні вміння, що необхідні для повноцінного ділового спілкування. Такі вміння науковець поділяє на орієнтувальні (оцінка ситуації, вибір комунікативної моделі поведінки тощо), інформаційно-аналітичні (вміння отримувати і передавати інформацію), прогностичні (проекування різних видів діяльності, моделювання системи комунікації), полемічні (вербальні, невербальні, електронні, телекомунікаційні засоби зв'язку), візуально-презентативні (створення іміджу, поєднання вроджених і набутих рис характеру), креативні (прийняття рішень у нестандартних ситуаціях), рефлексивні (самооцінка, самоаналіз, саморозвиток тощо) [7, с. 96].

Більшість науковців визначає комунікативну культуру майбутнього фахівця як складову професійної культури. Також побутує визначення комунікативної культури як особистісного утворення, що позитивно впливає на доречність, логічність і послідовність мовлення та слухання; сприйняття матеріалу та його розуміння; дотримання паритетності і досягнення ефективної комунікативної взаємодії на основі спільних інтересів. М. Шовкун [18, с. 47] визначає такі компоненти комунікативної культури фахівця:

- світоглядний (система поглядів і знань майбутнього фахівця, етичних і естетичних норм обраної професії), який спрямований на досягнення професійного результату через високий духовний потенціал, визнання абсолютної цінності особистості, дотримання в повсякденній міжособистісній діяльності прийнятих етичних норм;
- мотиваційний (мотиви комунікативної поведінки, комунікативні установки, професійна спрямованість), в якому домінує потреба розуміння й усвідомлення особливостей майбутньої професії;
- власне комунікативний (комунікативні вміння і навички, професійна спрямованість мовлення), спрямований на усвідомлення спілкування як засобу досягнення мети в міжособистісних стосунках, розвиток та саморозвиток особистості, стимулювання формування важливих особистісних і професійних якостей, необхідних для самореалізації в суспільних взаєминах;



- емоційно-вольовий (тактовність, витримка, толерантність), що відображає рівень комунікативної культури і сприяє добору доцільних емоційно виправданих засобів мовного і немовного впливу;

- конструктивний як запоруку здатності обирати оптимальний стиль спілкування і взаємодії, комунікативної поведінки, адекватного сприйняття особистістю студента себе як майбутнього фахівця.

Таким чином, комунікативна культура є складовою цілісної професійної культури майбутніх економістів та передумовою їх успіху у фаховій діяльності. Ця культура інтегрує комунікативні знання, цінності, досвід, реалізація яких дозволяє досягати взаєморозуміння між суб'єктами економічної діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні критеріїв і показників компонентів комунікативної культури майбутнього економіста та з'ясування умов її формування.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Ануфрієва О. Л. Компетентнісний підхід до економічної освіти / О. Л. Ануфрієва // Розвиток післядипломної освіти України в умовах інтеграції: матеріали щорічної звітної всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої 15-річчю АПН України, 11–12 квітня 2007 р. – Донецьк, 2007. – С. 51–55.
2. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної генології: навч. посібник / Ф. С. Бацевич. – К.: Академія, 2006. – 248 с.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф. С. Бацевич. – К.: Академія, 2004. – 344 с.
4. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя / А. С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
5. Бодалёв А. А. Личность и общение: избранные труды / А. А. Бодалёв. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
6. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 247 с.
7. Долгополова Н. Ф. Развитие коммуникативных умений студентов-менеджеров в условиях университета: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. Ф. Долгополова. – Оренбург, 1998. – 188 с.
8. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И. А. Зимняя. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
9. Козырев В. А. Гуманитарная образовательная среда: языковая культура / В. А. Козырев. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1999. – 107 с.
10. Коломієць С. С. Навчання спеціалістів професійно-орієнтованого спілкування із зарубіжними партнерами (на матеріалі англійської мови): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1993. – 162 с.
11. Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом / за ред. А. Й. Капської. – К.: ДЦССМ, 2003. – 87 с.
12. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребёнка; под ред. А. Г. Рузской; М. И. Лисина. – М.; Воронеж: ИПП: МОДЭК, 1997. – 384 с.
13. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
14. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, Т. Ф. Кривонос та ін. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
15. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.
16. Семиченко В. А. Психология общения / В. А. Семиченко. – К.: Магистр-S, 1998. – 152 с.
17. Федорчук В. М. Розвиток комунікативної компетентності викладача. Соціально-психологічний тренінг: навч.-метод. посібник / В. М. Федорчук. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2004. – 240 с.
18. Шовкун М. П. Складові комунікативної культури студентів / М. П. Шовкун // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2003. – № 8. – С. 45–50.
19. Ярошук І. Д. Теоретичне обґрунтування професіограми економіста з позицій ділової комунікації / І. Д. Ярошук. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_arhiv\\_pn\\_n1\\_2009\\_st\\_31/](http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_31/)

# ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 81'233+378:811

О. І. BOBK

## РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ: ГРАМАТИЧНИЙ АСПЕКТ

*Запропоновано граматичний ракурс вирішення проблеми формування іношомовної стилістичної компетенції у студентів філологічного спрямування. Охарактеризовано стилістичну компетенцію як здатність будувати висловлювання у природних умовах комунікації відповідно до конкретної ситуації. Виокремлено рівні розвитку мовлення індивіда й розмежовано рівні навчання граматики. Описано підходи до навчання стилістичної граматики й диференційовано відповідні уміння. Зазначено роль функціональних стилів у викладанні іноземної мови. Відзначено важливість навчати студентів здійснювати ситуативне переключення реєстрів спілкування та їхнє міксування у процесі оволодіння іношомовною комунікацією. Теоретичні положення проілюстровано релевантними прикладами вправ.*

**Ключові слова:** іношомовна стилістична компетенція, стилістична граматика, міксування реєстрів спілкування, ситуативне переключення, синонімічне варіювання дієслів.

Е. И. BOBK

## РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ: ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Предложен грамматический ракурс решения проблемы формирования иноязычной стилистической компетенции у студентов филологического направления. Дана характеристика стилистической компетенции как способности построения высказываний в естественных условиях коммуникации соответственно конкретной ситуации. Выделены уровни речевого развития индивида и дифференцированы уровни обучения грамматике. Описаны подходы к обучению стилистической грамматике и выявлены соответствующие умения. Определена роль функциональных стилей в преподавании иностранного языка. Подчеркнута актуальность развивать у студентов способность ситуативно переключать регистры общения и их микшировать в процессе овладения иноязычной коммуникацией. Теоретические положения проиллюстрированы релевантными примерами упражнений.*

**Ключевые слова:** иноязычная стилистическая компетенция, стилистическая грамматика, микширование регистров общения, ситуативное переключение, синонимическое варьирование глаголов.

О. І. VOVK

## DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE STYLISTIC COMPETENCE OF FUTURE PHILOLOGISTS: GRAMMATICAL ASPECT

*The article studies a grammatical aspect of developing stylistic competence of students of linguistic departments. Particularly, the stylistic competence which is defined as a capacity to create adequate utterances under natural conditions of communication according to a concrete situation is characterized. To highlight the importance of acquiring stylistic competence the levels of speech development of an individual are indentified*

*and the stages of teaching grammar are differentiated. The approaches to teaching stylistic grammar are characterized within a communicative framework and relevant skills are elucidated. The role of functional styles in teaching a foreign language is clarified. The idea of teaching students to be able to make register shifts and mixture of speech registers in the process of foreign language competence acquiring are highlighted. The theoretical principles are illustrated with the appropriate examples of exercises.*

**Keywords:** *foreign language stylistic competence, stylistic grammar, mixture of registers, situational shift, synonymous variation of verbs.*

Нині проблема становлення іншомовної стилістичної компетенції як складника мовної граматичної компетенції в студентів молодших курсів мовних факультетів ВНЗ є актуальною. Однак вона недостатньо досліджена з позиції граматичної домінанти, оскільки в методичній літературі подібним питанням приділяється увага насамперед в межах практики усного й писемного мовлення і переважно на старших курсах. Водночас мовна коректність, мовленнєва адекватність ситуації та прагматичний ефект спілкування значною мірою залежить від рівня сформованості іншомовної стилістичної компетенції.

Мовлення першокурсників – майбутніх філологів – визначається як стилістично нейтральне, що пояснюється імплементацією одного з принципів навчання іноземній мові в загальноосвітній школі – принципу апроксимації. Усне висловлювання випускників значно відрізняється від мовлення носіїв мови, у т. ч. стилістичною неадекватністю. Тому правильність і культура мовлення мають бути в центрі уваги викладачів від початку навчального процесу. Дотримання цієї вимоги усунуло б проблему переучування і, таким чином, сприяло би підвищенню ефективності навчання іноземної мови, у т. ч. розвитку культури спілкування.

**Мета статті** – розкрити на конкретних прикладах навчального матеріалу сутність граматичного ракурсу в процесі формування іншомовної стилістичної компетенції у студентів філологів.

На молодших курсах ВНЗ кількість граматичних посібників для філологів, в яких враховуються стилі комунікації, доволі обмежена. У підручниках з практики усного й писемного мовлення містяться різні за стилем тексти, з яких студенти отримують зразки для усного мовлення. Крім того, підручники мають незначну кількість вправ, спрямованих на стилістичну диференціацію мовного матеріалу. Наведемо приклад однієї з вправ: Synonyms within the following pairs differ by style. Point out which of them are bookish, colloquial or neutral: picture – house – cinema; to get on in years – to age; to endeavour – to try; to sing (perform) – to render; desolate – sad; to clap – to applaud [3, с. 322]. Такі вправи зустрічаються в підручниках епізодично. За характером вони є тільки мовними. Вправи такого типу більше спрямовані переважно на диференціацію лексичного матеріалу, тоді як граматичні вища не беруться до уваги.

Існують кілька точок зору щодо того, на якому етапі треба розпочинати навчання стилістичної диференціації мовлення студентів. Деякі дослідники радять не поспішати з навчанням стилів [1; 4]. Тому тривалий відрізок часу (два курси) присвячується навчанням стилістично недиференційованого усного мовлення. Такий підхід має теоретичне підґрунтя. До початку навчання стилістично адекватного мовлення необхідно, щоб навички і вміння усного спілкування набули повного розвитку з точки зору швидкості та правильного фонетичного й лексико-граматичного оформлення мовного матеріалу. Лише після досягнення відповідного рівня володіння навичками та вміннями комунікації перед студентами можливо ставити завдання використовувати мовні засоби адекватно умовам спілкування. Отже, поетапність вбачається в переході від навчання мовлення правильного з позиції системи та норми до узально коректного.

Інші методисти обґрунтовують навчання іноземній мові на основі нейтральної лексики та граматики необхідністю спочатку оволодіти «нейтральною» літературною мовою (літературним стандартом, нормою) [6, с. 59]. На молодшому етапі закладаються основи всієї подальшої роботи з мовою, а установка на «нейтральність» мовлення не фокусує увагу студентів на контексті й виборі мовних і мовленнєвих засобів.

В. В. Виноградов і В. В. Костомаров вказують, що студентів необхідно навчати саме літературної мови [1, с. 6–7]. Водночас носії літературного стандарту суттєво різняться в мовленні (наприклад, професійне та рутинне спілкування). Щоб уникнути штучної відірваності

від реальної «вербальної поведінки», концепція базової мови має враховувати поправку на функціонально-стилістичну диференціацію. Отже, знання літературної норми передбачає опанування не лише нейтрального прошарку, а й функціональних стилів спілкування.

Функціональні стилі мають бути відправним пунктом раціонального викладання іноземної мови носіям інших мов, оскільки засвоїти засоби і способи використання виучуваної мови в різних цілях та умовах можливо, лише вивчаючи об'єктивні особливості стилів. В зв'язку з цим доречно розпочинати навчання стилістичної диференціації мовлення на молодшому етапі навчального процесу, що поступово допоможе сформувати у студентів стилістичну компетенцію – здатність будувати висловлювання у природних умовах комунікації відповідно до конкретної ситуації [6, с. 60]. Цю компетенцію можна співвіднести з мовною компетенцією як сукупністю мовних знань (лексичних, граматичних і фонетичних) та відповідних навичок і вмінь у здійсненні іншомовних мовленнєвих дій та операцій, котрі відповідають мовній нормі й узусу. Відповідно мовна компетенція є складником комунікативної компетенції. Остання припускає здатність не лише будувати граматично правильні речення, а й обирати з них саме ті, які найбільш адекватно відображають соціальні норми поведінки в актах мовленнєвої взаємодії. Така здатність уможливіє коректне спілкування в різних соціально детермінованих ситуаціях. Коректність спілкування передбачає правильне використання не лише лексичних одиниць, а й граматичних конструкцій, що вимагає сформованості відповідних знань, навичок і вмінь.

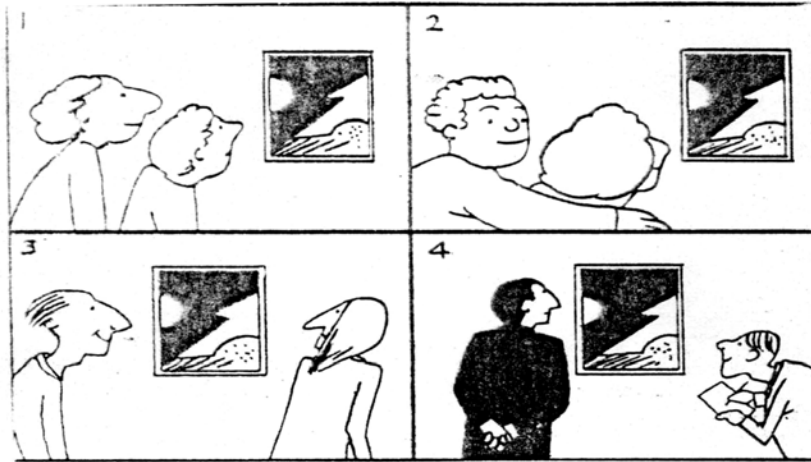
Науковці пропонують модель набуття мовних знань, що передбачає усвідомлення індивідом диференціації мовлення та контроль над мовленням [10, с. 81]. Згадана модель включає шість рівнів розвитку мовлення індивіда: 1) базову граматику (the basic grammar); 2) розмовну мову (the vernacular); 3) соціальне сприймання (social perception); 4) стандартну мову (the consistent standard); 5) стилістичну варіацію (stylistic variation); 6) засвоєння всіх згаданих вище компонентів (the acquisition of the full range). У представленій моделі простежується поступовий перехід від нестандартної до стандартної мови, зміна з віком неофіційного стилю мовлення на офіційний та акцентується обов'язковість оволодіння стилістичною варіативністю спілкування, в тому числі й граматичною.

Розрізняють п'ять рівнів граматики, якою оволодівають суб'єкти пізнання, зокрема: а) організація слів; б) вивчення правил організації та використання слів; в) судження, що ґрунтуються на використанні й організації слів; г) шкільна граматики; д) стилістична граматики [11, с. 3]. Вочевидь оволодіння стилістичними особливостями мовлення тут є обов'язковим. Проте в традиційному навчальному процесі цьому питанню достатньої уваги не приділяється. На думку П. Хартвелла, більшість викладачів зважають лише на один із п'яти вищевказаних «рівнів граматики», звертаючи увагу на граматично правильно побудоване висловлювання згідно з «правилами» виучуваної мови. Натомість варто також зважати як на стилістичну адекватність мовлення, так і на його стилістичну диференціацію та варіативність [7, с. 11].

Виокремлюють два підходи до навчання стилістичної граматики: романтичний і класичний. Романтичний підхід базується, радше, на філософській теорії про мову, а не на лінгвістичній, реалізуючи при цьому декларативні знання людини. Цей підхід успішно застосовується викладачами, проте спричиняє труднощі у студентів, оскільки він не передбачає навчання стилістичної диференціації усного та писемного мовлення. Класичний підхід пропонує правила-інструкції щодо адекватного вибору стилю/регістру мовлення, реалізуючи процедурні знання індивіда, а відтак спрямовуючи його увагу на формування навичок і вмінь.

У навчанні стилістичній граматиці передбачається формування вмінь двох рівнів: риторичних і металінгвістичних [7, с. 12]. Уміння першого рівня (риторичні) забезпечують спілкування в різноманітних ситуаціях; уміння другого рівня (металінгвістичні) уможливають активне маніпулювання мовою з метою здійснення стилістичного ефекту на співрозмовника. При цьому більша увага приділяється зовнішній формі лексичних і граматичних одиниць. Очевидно, що під час оволодіння іншомовним граматичним матеріалом у студентів доцільно паралельно розвивати як риторичні, так і металінгвістичні вміння, що забезпечить високий рівень сформованості їхньої стилістичної компетенції. Її становлення починається насамперед із рецептивних некомунікативних вправ на диференціацію стилів. Наведемо відповідні приклади [12, с. 142]:

Приклад 1.  
Look at the pictures and identify who the reporter addresses in the picture gallery. Do the matching work:



Do you like it?  
Like it?  
May I ask you if you like it?  
Excuse me, please. Would you mind if I ask you whether you like the picture?

a worker  
a gentleman  
two teenagers  
an old lady

Приклад 2.  
Arrange the following answers from the most informal to the most formal.

How are you?  
1. I'm very well, thank you.  
2. Oh, not so bad, you know.  
3. Fine, thanks.  
4. Oh, surviving.

Who's calling?  
1. My name is White.  
2. This is White.  
3. White here.  
4. White speaking.

Наведені вправи не мають комунікативної спрямованості, оскільки їхньою метою є не адекватне стилістичне оформлення мовлення, а диференціація його стилів, що не робить ці справи менш важливими, оскільки на початковому етапі навчання стилістичній граматиці має переважно ознайомлювальний характер.

Наступним етапом у формуванні іншомовної стилістичної компетенції має бути перехід до рецептивно-репродуктивних умовно-комунікативних вправ, у ході виконання яких студенти спочатку сприймають, а потім відтворюють повністю, частково або зі змінами сприйнятий матеріал, наприклад: [2, с. 134].

Приклад 3.

Ask your neighbours in the dorm: to turn down the radio; to keep their voices down; to have their parties somewhere else; to stop slamming doors; to keep quiet. Use various styles to reach your goal.

Example:

St. 1: Would you, please, keep quiet!  
St. 2: Please, keep quiet!  
St. 3: Quiet!

Приклад 4.

Make the following orders of your rude room-mate less imperative.

Example:

St. 1: Close the window!  
St. 2: Would you be so kind as to close the window?

1. Open the door! 2. Put the luggage up! 3. Pass the pepper! 4. Get one of the tins on the top! 5. Lend some cash! 6. Give a book! 7. Call in the evening! 8. Fetch a dictionary!

Наведені рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні вправи передбачають не лише ідентифікацію та диференціацію стилів комунікації, а й стилістичну трансформацію певних мовленнєвих зразків, що ускладнює мету навчання під час формування іншомовної стилістичної компетенції.

Перехід до вправ комунікативного характеру має відбуватися поступово. Із цією метою потрібно створювати навчально-мовленнєві ситуації, умови яких зумовлюють співвіднесеність реалізації мовленнєвої інтенції з певною стилістичною особливістю, тобто в конкретній ситуації вибір мовцем певної граматичної форми є стилістичним. Наприклад [2, с. 135]:

Приклад 5.

You are a ticket conductor in the tram. There are different people around you. Ask them to pay the fare. Speak to: a boy, a teenager, a gentleman, an old couple.

Приклад 6.

You have made some appointments which you can't keep. Break the appointments, observing the appropriate styles. Speak as: a) a student to a teacher; b) a patient to a dentist; c) a clerk to the boss; d) a fellow to a girlfriend.

Приклад 7.

Account for your missing the class to your buddy and the Dean. Think of the style you will use.

Як видно з наведених прикладів, вправи спрямовані на стилістичну адекватність мовлення відповідно до соціального статусу та віку адресатів. Тут передбачається, як правило, чергування офіційного й неофіційного реєстрів. Оволодіння означеними реєстрами є дуже важливим під час формування іншомовної стилістичної компетенції. Тут можна почати з синонімічного варіювання дієслів для вираження певної думки непрямою мовою та поступово переходити до мікшування різних стилів у процесі спілкування.

Із I курсу навчання у ВНЗ студенти стикаються зі зразками офіційного та неофіційного стилів. Поступово суб'єкти пізнання починають розуміти, що на мовлення носіїв іноземної мови впливає їхній соціальний статус, загальноприйняті культурні конвенції, умови спілкування тощо. Щоб уникнути «стилістичного вінегрету» [6, с. 55] в мовленні, вже на молодшому етапі треба навчати студентів чітко розмежовувати офіційний і неофіційний реєстри та адекватно співвідносити їх з відповідними ситуаціями. У цьому зв'язку цікавою є ідея Дж. Хілл про переключення реєстрів спілкування (register shift) та їхнє мікшування (mixture of registers) у процесі оволодіння іншомовною комунікацією [8, с. 98–99]. Йдеться про те, що кожен мовець володіє певними реєстрами, що вможливує його «переключення» з одного реєстру на інший відповідно до ситуації спілкування, соціальної ролі мовця, адресата, теми розмови, присутності/відсутності соціального контролю й самоконтролю тощо. Наприклад, лікар використовує дружній стиль у спілкуванні зі своєю родиною та друзями, офіційний – з пацієнтами, а офіційний стиль, медичний жаргон та професіоналізми – зі співробітниками.

Зміну реєстрів відповідно до контексту називають ситуативним переключенням [9, с. 128]. У носіїв мови воно відбувається миттєво на підсвідомому рівні, проте неносіїв мови цього треба спеціально навчати. Тому у процесі навчання іноземній мові потрібно включати вправи, спрямовані як на змішування та варіювання реєстрів спілкування, щоб уникнути стилістичної неадекватності мовлення, так і знайомити студентів із невласливими певному стилю мовними одиницями, навчати їх орієнтуватись у ситуації, створювати стилістичні поля відповідно до параметрів ситуації, вміти «переключатися» на нову модальність, використовуючи при цьому відповідні граматичні конструкції та варіюючи необхідні лексичні засоби.

Для реалізації окресленої ідеї треба звертати увагу студентів на синонімічне варіювання дієслів у непрякій мові, наприклад, для передавання певного змісту при трансформуванні прямої мови в непряму з урахуванням умов комунікативної ситуації. Інакше кажучи, потрібно зважати на той факт, що в неформальному спілкуванні широко використовуються фразові дієслова, наприклад: to brood over – розмірковувати, to spit out – вибовкнути, говорити відверто, to sound out – вивідувати, обережно випитувати, а також більш розмовна лексика, наприклад: to

say, to tell, to ask, to answer, etc. В офіційному спілкуванні, писемному мовленні, навпаки, бажано уникати фразових дієслів, а використовувати формальні дієслова, які можуть передавати ту ж думку, наприклад: замість to say можна вживати to remark, to explain, to mention, to advise, to recommend, to admit, to promise, to inform, to clarify, to report, to indicate, etc., замість to ask – to wonder, to request, to inquire, to question, etc., замість to answer – to reply, to respond, to retort, etc. Відповідно вправами, спрямованими як на мікшування формального та неформального реєстрів, так і на навчання синонімічно диференціювати дієслова у непрямій мові, можуть бути такі [2, с. 136]:

Приклад 8.

Identify the style and three extra reporting verbs which do not match this style. Classify the verbs according to their connotations: to wonder, to ask, to request, to retort, to reply, to fathom, to claim, to enunciate, to say, to yell, to add, to utter, to pronounce, to report, to articulate, to declaim, to reckon, to remark, to suggest, to affirm, to advise, to answer.

Приклад 9.

Categorize the given verbs according to the styles (formal – informal – casual): to ask, to go on, to continue, to offer, to communicate, to guess, to mention, to say, to tell, to assert, to present, to crave, to deny, to proclaim, to hint, to refuse, to determine, to explain, to agree, to support, to affirm, to inform, to prohibit, to clarify, to admit, to argue, to suspect, to confess, to question, to pray, to sigh, to oar, to weep, to wonder, to wail, to state, to greet, to enumerate, to turn down.

Наведені вправи некомунікативні, спрямовані на розвиток умінь стилістично диференціювати іншомовне мовлення. Проте у процесі навчання іншомовної комунікації здійснюється поступовий перехід від некомунікативних до умовно-комунікативних і комунікативних вправ, що забезпечить майбутнім філологам «порівневе» становлення іншомовної стилістичної компетенції і наблизить їхнє мовлення до автентичного.

Отже, вже на молодшому етапі навчання іншомовного спілкування доцільно ознайомлювати майбутніх філологів з елементами стилістичної диференціації та варіювання мовлення, що позитивно позначиться на рівні сформованості їхньої іншомовної стилістичної компетенції. Потрібно фокусувати їхню увагу на залежності стилів спілкування від контексту чи комунікативної ситуації. Варто також навчати студентів створювати стилістичні поля і переключати мовленнєві реєстри відповідно до умов спілкування.

Перспективу подальшого розгляду окресленої проблеми вбачаємо у дослідженні зв'язку мовної і когнітивної компетенції студентів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Виноградов В. В. Теория советского языкознания и практика обучения русскому языку иностранцев / В. В. Виноградов, В. В. Костомаров // Вопросы языкознания. – 1967. – № 2. – С. 6–10.
2. Вовк О. І. Когнітивні аспекти методики викладання англійської мови у вищих навчальних закладах: навч.-метод. посібник / О. І. Вовк. – Черкаси: САН, 2010. – 506 с.
3. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – Минск: Вышэйшая школа, 2001. – 522 с.
4. Практический курс английского языка. 2 курс: учебник для пед. вузов по специальности «Иностранный язык» / под ред. В. Д. Аракина. – М.: Просвещение, 2000. – 321 с.
5. Социоллингвистика вчера и сегодня: сб. обзоров / редкол. Н. Н. Трошина (отв. ред.) и др. – М.: ЦГНИИ, 2004. – 204 с.
6. Фаенова М. О. Обучение культуре общения на английском языке / М. О. Фаенова. – М.: Высшая школа, 1991. – 144 с.
7. Hartwell, P. Grammar, Grammars, and the Teaching of Grammar / P. Hartwell. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.english.vt.edu/~grammar/GrammarForTeachers/readings/hartwell.html>.
8. Hill J. Using Literature in Language Teaching / J. Hill. – London: Macmillan Publishers Ltd., 1991. – 120 p.
9. Hymes D. Directions in Sociolinguistics : The Ethnography of Communication / D. Hymes, J. Gumperz. – University of Pennsylvania: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1972. – 373 p.
10. Labov W. Social Dialects and Language Learning / W. Labov. – Champaign, IL.: National Council of Teachers of English, 1964. – 154 p.
11. Pedagogical Issues. Style, Grammar, and Usage. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://Style,GrammarandUsage.htm>.
12. Wright A. Pictures for Languages Learning / A. Wright / Gen. eds. M. Swan, R. Bowers. – Cambridge: Cambridge University Press, 1989. – 218 p.

В. В. КИРИКИЛИЦЯ

**ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ЗНАТЬ І НАВИЧОК СТУДЕНТІВ  
НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ ЗІ СЛОВНИКАМИ**

*Розглянуто проблему формування іншомовних знань і навичок студентів, що є складовими їх іншомовної компетенції, в процесі роботи зі словниками. Зміст іншомовної комунікативної компетенції розкрито у поєднанні і взаємозв'язку таких компетенцій: мовна (лінгвістична), мовленнєва (комунікативна), соціокультурна (країнознавча та лінгвокраїнознавча). Обґрунтовано доцільність проведення роботи зі словниками для навчання студентів вимови, орфографії, лексики, граматики, словотворення, а також визначення лексичного значення слова. Особливу увагу приділено практичному виконанню студентами немовних спеціальностей основних видів роботи зі словником, які спрямовані на формування фонетичних, орфографічних, лексичних та граматичних знань і навичок. Проаналізовано процес розвитку іншомовних знань і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності: говорінні, аудіюванні, читанні, письмі.*

**Ключові слова:** види роботи зі словником, знання і навички, мовні навички, мовленнєва діяльність, іншомовна лексика, іншомовна комунікативна компетенція.

В. В. КИРИКИЛИЦЯ

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЗНАНИЙ И НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ  
НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ СО  
СЛОВАРЯМИ**

*Рассматривается проблема формирования иноязычных знаний и навыков студентов, которые являются составными их иноязычной компетенции, в процессе работы со словарями. Содержание иноязычной коммуникативной компетенции раскрыто в сочетании и взаимосвязи таких компетенций: языковая (лингвистическая), речевая (коммуникативная), социокультурная (страноведческая и лингвострановедческая). Обоснована целесообразность проведения работы со словарями для обучения студентов произношения, орфографии, лексики, грамматики, словообразования, а также определения лексического значения слова. Особое внимание уделено практическому выполнению студентами неязыковых специальностей основных видов работы со словарем, направленных на формирование фонетических, орфографических, лексических и грамматических знаний и навыков. Осуществлен анализ процесса развития иноязычных знаний и навыков в различных видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении, письме.*

**Ключевые слова:** виды работы со словарем, знания и навыки, языковые навыки, речевая деятельность, иноязычная лексика, иноязычная коммуникативная компетенция.

V. V. KYRYKYLITSIA

**FOREIGN LANGUAGE KNOWLEDGE AND SKILLS FORMATION BY THE  
STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES IN THE PROCESS OF  
WORKING WITH DICTIONARIES**

*The article deals with the problem of formation of students' foreign language knowledge and skills, which are the foreign language competence components, in the process of working with dictionaries. The content of foreign language communicative competence has been revealed in combination and relationship of the following competencies: language (linguistic), speech (communicative) and socio-cultural (geographic and linguistic-geographic). The necessity of students' dictionaries activity for learning pronunciation, spelling, vocabulary, grammar, word formation, and also for defining lexical meaning of a word has been grounded. The special*



*attention has been spared to students' practical dictionary activities aimed at phonetic, orthographic, lexical and grammatical knowledge and skills formation. The process of foreign language knowledge and skills development in the different types of speech activity such as speaking, listening, reading and writing has been analyzed.*

**Keywords:** *dictionary activities, knowledge and skills, language skills, speech activity, foreign language vocabulary, foreign language communicative competence.*

Проблема формування іншомовних знань і навичок студентів є надзвичайно актуальною стосовно підвищення інтересу до іноземної мови студентів немовних спеціальностей ВНЗ. Питання мовної підготовки реалізуються у цілеспрямованій державній політиці України щодо оновлення системи мовної освіти, що спрямована на обов'язкове оволодіння державною мовою, забезпечення можливості опанувати рідну та іноземні мови [10].

Завданням вищої школи є цілеспрямована і планомірна підготовка майбутніх фахівців різного профілю, котрі у своїй професійній діяльності здатні вільно користуватися іноземними мовами з зарубіжними колегами під час обміну і застосування досягнень у своїй галузі. Знання іноземних мов значною мірою сприяє вільному оперуванню інформаційними ресурсами, допомагає реалізувати комунікативні наміри, відкриває необмежений доступ до наукової літератури, дає можливість ознайомитися із досягненнями світової науки і техніки тощо. Тому одним із завдань вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей є формування мовних знань (лексичних, граматичних, фонетичних та орфографічних), які разом із відповідними навичками є складовими мовної компетенції і створюють «матеріальну базу для оволодіння мовленнєвими вміннями» [11, с. 67]. Знання у навчанні іноземних мов (лінгвістичні знання) – це певна сума мовних фактів, образів, правил та дій, засвоєна за допомогою пам'яті і систематизована у рамках усього предмета мови чи його частини. Терміном «навичка» позначають мовну дію (точніше, операцію), доведену до досконалості шляхом багаторазового повторення [2, с. 31–32].

Питання формування мовної компетенції студентів немовних спеціальностей у процесі вивчення іноземної мови є відкритим для досліджень. Для його вирішення необхідно застосовувати різноманітні засоби навчання, серед яких особливе місце посідають словники як джерела інформації. Вони сприяють ґрунтовному вивченню всіх навчальних предметів, і, зокрема, рідної та іноземних мов. Словник, будучи незамінним доповненням до підручника, допомагає сприймати, усвідомлювати, оперувати, аналізувати та засвоювати значний обсяг інформації, що постійно збільшується і необхідна для якісної підготовки до майбутньої професійної діяльності. Водночас у процесі роботи зі словниками підвищується інтелектуальний потенціал, удосконалюються пам'ять і мислення, розширюється кругозір майбутнього фахівця, поліпшуються знання рідної й іноземних мов. Використання словників є багатогранним видом навчальної діяльності, яка за своєю важливістю посідає одне з головних місць серед інших видів у процесі вивчення іноземної мови.

Дослідженням в галузі використання словника як ефективного засобу навчання іноземної мови присвячені наукові праці М. В. Барішнікова [1], С. В. Кривець [4], М. В. Лаптевої [5], С. В. Левонісової [6], М. І. Морозової [9], де розроблені підходи до визначення поняття словника, його основних характеристик і структурних елементів, можливостей формування вмінь і навичок користування ним. Однак проблема формування іншомовних знань і навичок студентів немовних спеціальностей у процесі роботи зі словниками залишається малодослідженою.

На відміну від студентів мовних спеціальностей, залучення яких до основних лексикографічних проблем передбачено вивченням курсу мовознавства, студенти немовних спеціальностей не мають багатого досвіду роботи зі словниками різних типів, що, спричиняє невисокий рівень сформованості у них умінь і навичок, пов'язаних з орієнтацією в словнику і структурі словникової статті, а, отже, і з пошуком потрібної інформації.

На думку С. В. Кривець, навчання з використанням словника повинно розпочатися ще у загальноосвітній школі і пройти чотири етапи: ознайомлювальний – на початковій стадії вивчення навчального предмета (головне завдання – навчити учнів вільно орієнтуватися в розміщенні літер алфавіту); підготовчий – навчання вмінь користуватися словником, що є в

підручнику, під керівництвом і контролем учителя; основний – уміння користуватися загальним словником; цю роботу потрібно розпочинати якомога раніше, щоб до закінчення 9 класу учні навчилися користуватися словниками різних типів; бажано виділяти на кожному уроці 5–10 хвилин, щоб залучити учнів до роботи із словником; результативний – швидкий пошук необхідної інформації при вирішенні поставленого педагогічного завдання, власне перевірка того, як учні навчилися користуватися словником [4, с. 68–69].

З досвіду викладання іноземної мови у ВНЗ можна стверджувати, що студенти немовних спеціальностей потребують як теоретичної підготовки до роботи зі словником, так і практичного виконання завдань за допомогою словника на заняттях з іноземної мови. Теоретична підготовка студентів повинна здійснюватися викладачем на перших заняттях з іноземної мови через ознайомлення з характеристиками словників різних типів, пояснення основних вимог щодо користування словниками, розкриття способів організації роботи зі словником та умов оптимального вибору словника. Практичне оволодіння словником відбувається у процесі виконання студентами основних видів роботи зі словником, які спрямовані на формування вмінь і навичок правильної вимови, орфографії, вибору потрібного значення лексичних одиниць, читання, письма, граматики, перекладу, а також збагачення власного словникового запасу. На вищих етапах вивчення іноземної мови викладач може запропонувати складніші види роботи зі словником, що розкривають такі теми, як сполучення слів, фразові дієслова, ідіоми та словотворення.

Досліджуючи проблему використання словників з метою розвитку іншомовної компетенції студентів, ми враховували конкретні особливості такого лексикографічного твору, як словник. Залежно від формату і призначення словники поділяють на три основні категорії: універсальні, спеціальні (або тематичні) та мультимедійні (або електронні) [15, с. 22–38].

Універсальні словники містять детальну інформацію про слова і розглядають конкретне слово в одному чи кількох аспектах. Їх рекомендують користувачам, котрі хочуть здобути загальні мовні навички і спілкуватися на загальноосвітньому рівні. Спеціальні або тематичні словники призначені для певної категорії користувачів, які вже мають елементарні знання потрібної їм мови і чітко визначену мету навчання. По суті, це розширювач лексичного запасу, впорядкований за ієрархією значень [12, с. 33]. «Тематичний словник є словником активного типу, в який включено комунікативний матеріал. Тематичне групування дає можливість вивчати лексику системою, що сприяє її кращому запам'ятовуванню», – пише Л. М. Коцюк [3, 275]. Електронні словники, на відміну від свого паперового варіанта, дозволяють зберігати в пам'яті значний обсяг матеріалу, швидко знаходити потрібну інформацію і подавати її на екрані в зручному для користувача вигляді. Електронні словники певним чином є систематизованою лексичною інформацією, що зберігається в пам'яті комп'ютера, а також комплексом програм для обробки цієї інформації і показу її на екрані [15, с. 22].

Таким чином, враховуючи особливості словників різних типів та їх спільні й відмінні характеристики, особлива увага в процесі роботи зі словниками повинна приділятися комплексному вивченню мовного матеріалу, що визначає основний принцип роботи зі словником: паралельний і взаємопов'язаний розвиток усіх мовних навичок (фонетичних, орфографічних, лексичних, граматичних) та всіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання і письмо). Питання про тривалість роботи зі словником на кожному аудиторному занятті вирішується залежно від рівня підготовки студентів і загальної кількості годин, відведених на іноземну мову для кожної спеціальності.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування найбільш результативних методик використання словників для формування іншомовних знань і навичок, що складають іншомовну компетенцію студентів немовних спеціальностей ВНЗ.

Для іноземної мови як навчальної дисципліни головним завданням визначено формування у студентів іншомовної комунікативної компетенції, зміст якої зумовлений такими видами компетенцій: мовної (лінгвістичної), мовленнєвої (комунікативної) та соціокультурної (країнознавчої та лінгвокраїнознавчої) [8, с. 42]. Усі компетенції тісно взаємопов'язані між собою. Мовна компетенція передбачає поглиблення студентами основ науки про мову, знання її системи, володіння способами й навичками якісної діяльності з вивченим мовним матеріалом. Мовленнєва компетенція – це розуміння студентами чужих і створення власних

висловлювань відповідно до мети, завдань та ситуації спілкування, виробленість у них умінь і навичок успішної комунікації. Вона є – інтегративним явищем, що охоплює чимало спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок для успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування [13, с. 5–6]. Соціокультурна компетенція передбачає оволодіння певним обсягом культурної інформації про народ, мова якого вивчається [8, с. 43].

Мовленнєва діяльність в усній та письмовій формах охоплює необхідні складові автоматизовані компоненти – навички, що входять до мовної компетенції. Формування цих навичок є головним завданням під час навчання говоріння, слухання, читання та письма. Кожен вид навичок має свою специфіку, тому успішне формування їх потребує окремих підходів, спеціальних методів та прийомів [7, с. 90].

Розглянемо перший вид роботи зі словником, який суттєво впливає на розуміння інформації і сприяє розвитку фонетичних навичок: – вимову. Щоб правильно вимовити невідоме слово, користувач читає його за допомогою стандартної транскрипції або прослуховує при користуванні мультимедійним словником. Якщо слово має кілька варіантів вимови (характерно для англійської мови), то цю проблему теж вирішує словник, який описує відмінності у вимові British, American, Australian English і т. д. Електронні та он-лайн словники допомагають вирішити проблему вимови за допомогою аудіофайлів, які подають різні варіанти вимови. Електронні словники з озвученими текстами словникових статей допомагають спроектувати ті фонетичні навички, що вже сформовані у студентів відповідно до фонетичної системи нової мови, і доповнити їх тими елементами, які відсутні у рідній мові. У вищій школі в умовах відсутності мовного середовища й обмеженості іншомовного спілкування важко досягти безпомилковості та автентичності вимови студентів немовних спеціальностей. Тому вимоги до вимови визначають, опираючись на принцип апроксимації, тобто наближення до правильної вимови [8, с. 106].

Одночасно із вимовою формуються орфографічні навички, які лежать в основі реалізації письма та писемного мовлення. Словники з алфавітним порядком слів допомагають знайти слово, правопис якого відомий користувачу. А он-лайн словники подають всі можливі слова у випадку, якщо користувачу відомі лише окремі літери слова, і він вибирає той правопис, який йому потрібний.

Для покращення навичок писемного мовлення варто використовувати електронні словники. Наприклад, для написання есе можна використати репетитор з письма на CD-ROM, який супроводжує студентів на всіх етапах написання твору, порівнюючи їх власний варіант із запропонованим зразком на компакт-диску (Longman Essential Activator). Словник допоможе знайти вокабуляр, необхідний для загальних тем есе (Longman Exams Dictionary). Спливаюче віконце – зручний інструмент, за допомогою якого студенти, виконуючи письмові завдання, будь-якої миті можуть уточнити правильний вибір слова, отримати граматичний коментар та поради, як уникнути типових помилок (Longman Dictionary of Contemporary English).

Необхідною умовою використання мови як засобу іншомовної комунікації є формування лексичних навичок, адже знання іноземної мови асоціюється із знанням слів. Основна мета навчання лексики – це створення необхідних передумов для формування готовності до іншомовної діяльності, першим кроком до якої є накопичення мовних одиниць, що становлять той словесний матеріал, якому студенти повинні навчитись швидко, а потім легко оперувати у процесі спілкування. Збагачення словникового запасу полягає не стільки в його кількісному поповненні, скільки в якісному вдосконаленні, а саме: в усвідомленні значення кожного слова і засвоєнні сфери вживання лексичних засобів іноземної мови.

Практика показує, що навчання лексики є однією з проблем навчання іноземних мов у ВНЗ. Це зумовлено тим, що у студентів уже накопичився певний лексичний запас, їм стає важче запам'ятовувати нові слова і зберігати їх у пам'яті. Починається процес забування лексичних одиниць, що негативно впливає на якість мови – як усної, так і писемної, адже вона прямо залежить від сформованості лексичних навичок. Крім того, програмовий матеріал вимагає більшого обсягу лексичних одиниць і більш тривалих лексичних навичок, формування яких розглядається у методиці найважливішим і невід'ємним компонентом змісту навчання іноземної мови [8, с. 92].

Однією з особливостей лексичного аспекту навчання іноземної мови є практично невичерпний запас лексики будь-якої західноєвропейської мови, а також великі труднощі засвоєння іншомовної лексики, що пов'язані з формою слова (звуковою, графічною, граматичною), його значенням (значеннями), характером сполучуваності з іншими словами, вживанням слів, а також розходженням зі словами рідної мови.

Викладене вище дозволяє зробити висновок про необхідність тривалої роботи з метою засвоєння іншомовної лексики, що передбачає як безперервне накопичення і розширення словникового запасу, так і оперування ним у різних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні і письмі.

Таким чином, посилюється необхідність збільшення словникового запасу студентів, більш якісного запам'ятовування та зберігання лексичних одиниць у пам'яті кожного студента і організації більш інтенсивного тренування у їх вживанні. Розширити знання лексики можна за допомогою секції «Тезаурус», де розташовані тематично пов'язані між собою слова, як, наприклад, у Longman Active Study Dictionary, а також використовуючи значення простих слів, які вже відомі. У практичній реалізації цієї проблеми важлива роль відводиться словнику, що використовується у навчанні.

Одним з найскладніших аспектів роботи зі словником є визначення лексичного значення слова. На жаль, багато студентів перед тим, як взяти в руки традиційний книжковий словник, виписують в рядок незнайомі слова із тексту, потім відкладають текст і починають листати словник у пошуках потрібного слова, знайшовши яке часто не аналізують його багатозначність або сполучуваність з іншими лексичними елементами. Своє завдання ми вбачаємо в тому, щоб навчити студентів грамотно працювати зі словником, шукаючи значення незнайомого слова. Вміння безпомилково знаходити потрібне значення слова є невід'ємним компонентом культури пізнавальної діяльності особистості загалом і культури роботи зі словником зокрема.

З роботою зі словником тісно поєднана робота над словотворчими елементами мови. Знайомство з найбільш поширеними суфіксами, префіксами, а іноді й коренями слів, що прийшли в англійську мову з інших мов, повинно скласти основу лексикологічної роботи на початковому етапі вивчення іноземної мови у ВНЗ. Вправи на словотвір можуть бути передтекстовими, але базуватися на матеріалі тексту, і післятекстовими, коли вже знайомий текст використовується для розвитку та закріплення навичок знання мови і перенесення їх на роботу з наступними текстами. Передтекстові вправи часто базуються на використанні словників, оскільки студенти працюють з окремими словами або реченнями, а не з текстом, в якому завжди велику роль відіграє контекст.

Оскільки показники слова за критеріями сполучуваності (здатність лексичних одиниць поєднуватися з іншими одиницями у мовленні), семантичної цінності (висловлювання за допомогою лексичних одиниць важливих понять з різних сфер людської діяльності, у тому числі тих, що визначені програмою і представлені в конкретному підручнику) і стилістичної необмеженості (перевага не надається жодному із стилів мовлення) дуже високі, а слів, що відповідають цим критеріям, надзвичайно багато, студенти не можуть обмежитися кількісними можливостями словника-мінімуму, а змушені застосовувати й деякі додаткові: частотності, багатозначності, словотворчої та стройової здатності [8, с. 93].

Ще один аспект, не менше вартий нашої уваги, – це розвиток граматичних навичок студентів. Сприймання граматичних форм слів (звукових або графічних) супроводжується розпізнаванням їх певних ознак та співвідношенням їх з певним значенням. Для того, щоб зрозуміти незнайоме слово з контексту, потрібно передусім визначити, якою частиною мови воно є, яку функцію в реченні виконує. У деяких мовах необхідно знати рід іменників. Щоб правильно вживати дієслово, потрібно знати, до якої категорії воно належить. Всі необхідні дані про граматичні характеристики слова ми можемо знайти у словниковій статті за допомогою спеціальних скорочень.

Більшість словників містять списки нестандартних форм неправильних дієслів та множини іменників, яка утворюється не за правилами. Додаткові довідкові блоки електронних словників з окремих аспектів граматики, стилістики, лексикології служать цінним джерелом формування і закріплення навичок вживання мови.

Крім пошуку значення слова, правильної вимови та орфографії, ми можемо скористатися словниками для вивчення однокореневих слів, граматичних форм слова, вживання у контексті, граматичного та лексичного сполучення слів і, безумовно, для збагачення словникового запасу користувача. Варто пам'ятати, що словники є не тільки довідниками і навчальними посібниками, а й цікавими пізнавальними книгами, з яких можна почерпнути інформацію країнознавчого характеру. Це відповідно забезпечить формування соціокультурної іншомовної компетенції.

На основі проведеного аналізу процесу вивчення іншомовного матеріалу, до якого входить матеріал фонетичний, лексичний, граматичний і орфографічний можна зробити висновок, що на всіх етапах засвоєння мовного матеріалу вимагається використання словника, який дає можливість зберігати лексичні одиниці, відтворювати їх на основі графічних символів або інших видів наочності, проводити виконання різних лексичних і граматичних вправ, організувати швидкий пошук лексичних одиниць, забезпечити якісне виконання перекладу.

Відомий британський педагог Дж. Хармер застерігає, що надмірний вміст інформації може відштовхнути студентів від користування словниками. З метою уникнення цієї проблеми він рекомендує впровадити навчання користуванню словником у цикл занять для того, щоб студенти навчилися користуватися ним і побачили переваги навчання зі словником. Після цього студенти зможуть розпізнати подане метафоричне значення слова і ідентифікують типові лексичні словосполучення, які їм потрібні [14, с. 171].

Практика доводить, що навчання із застосуванням словників сприяє полегшенню засвоєння лексичного матеріалу і розширенню словникового запасу з різних галузей знань. Систематичне користування словниками прискорює і поглиблює процес навчального пізнання, розвиває пам'ять і розумові здібності студентів, створює передумови для розвитку перекладацьких навичок, уміння пояснювати значення слів і формувати навички логічних, конкретних і точних відповідей. У процесі роботи зі словниками пробуджується інтерес до навчального матеріалу і спрямовується увага на його краще осмислення і засвоєння. Це уможлиблює збільшення обсягу засвоєної інформації і підвищення продуктивності праці тих, хто навчається, посилюючи вимоги до рівня її результатів.

Таким чином, словники в процесі навчання потрібні для розширення кругозору, підвищення якості знань і розвитку іншомовних знань і навичок як складової іншомовної компетенції студентів немовних спеціальностей.

У перспективах подальших досліджень лежить теоретичне доопрацювання проблеми формування іншомовної компетенції студентів немовних спеціальностей у процесі роботи зі словниками та практична організація роботи студентів зі словниками різних типів на заняттях і під час самостійного виконання навчальних завдань.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Барышников Н. В. Обучение чтению с использованием французско-русского словаря: книга для учителя / Н. В. Барышников. – М.: Просвещение, 1985. – 111 с.
2. Вишневський О. І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови: посібник для вчителів / О. І. Вишневський. – К.: Рад. школа, 1989. – 224 с.
3. Коцюк Л. М. Лінгвістичні та лексикографічні прийоми створення термінологічних автоматичних словників / Л. М. Коцюк // Наукові записки Серія «Філологічна». Вип. 6. – Острого: Нац. ун-т «Острозька академія», 2006. – С. 275–279.
4. Кривець С. В. Формування пошуково-інформаційної компетентності майбутніх вчителів у процесі роботи зі словниково-довідковою літературою: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С. В. Кривець. – Ніжин, 2009. – 235 с.
5. Лаптева М. В. Різномовний тлумачний словник як дидактичний засіб в умовах інформатизації навчання / М. В. Лаптева // Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. – Х.: Вид-во Харків. держ. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди, 2002. – Вип. 22. – С. 66–69.
6. Левонисова С. В. Компьютерный словарь как средство изучения английского языка студентами неязыковых специальностей вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08, 13.00.02 / С. В. Левонисова. – М., 2004. – 146 с.
7. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.
8. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / кол. авт. під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.

9. Морозова М. И. Двухязычный терминологический словарь как опора для извлечения информации из текстов по проблемам теории обучения иностранным языкам (французский язык, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М. И. Морозова. – М., 2000. – 281 с.
10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf](http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf)
11. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
12. Сидні І. Лендау. Словники: мистецтво та ремесло лексикографії пер. з англ. О. Кочерги / Лендау І. Сидні; – К.: К.І.С., 2012. – 480 с.
13. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь / Н. К. Склярєнко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.
14. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – Longman, 2004. – 370 p.
15. Raport Słowniki // The Teacher. – Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne «The Teacher», 2003. – № 10 (12). – 64 s.

УДК 811.111'243-26:378.661 (477)

Л. Г. РУСАЛКИНА

### СТРУКТУРНІ ЕЛЕМЕНТИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ АНГЛОМОВНОГО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

*Розглянуто структуру та організацію навчання англomовного ділового спілкування студентів-медиків. Основну увагу приділено побудові експериментальної моделі формування вмінь англomовного ділового спілкування у майбутніх лікарів. Запропонована модель спрямована на продуктивне оволодіння лексичними і граматичними навичками спілкування, формування комунікативних умінь англomовного ділового спілкування студентів-медиків, має комунікативну спрямованість і професійну зорієнтованість. Встановлено, що вправи відповідають рівню володіння майбутніми лікарями англійською мовою і розташовуються із збільшенням складності завдань.*

**Ключові слова:** ділове спілкування, система вправ, експериментальна модель, студенти-медики.

Л. Г. РУСАЛКИНА

### СТРУКТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ У БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

*Рассмотрены структура и организация обучения англоязычному деловому общению студентов-медиков. Основное внимание уделено построению экспериментальной модели формирования умений англоязычного делового общения у будущих врачей. Предложенная модель направлена на продуктивное овладение лексическими и грамматическими навыками общения, формирование коммуникативных умений англоязычного делового общения студентов-медиков, имеет коммуникативную направленность и профессиональную ориентацию. Установлено, что упражнения соответствуют уровню владения будущими врачами английским языком и располагаются в порядке возрастания сложности заданий.*

**Ключевые слова:** деловое общение, система упражнений, экспериментальная модель, студенты-медики.

**STRUCTURAL ELEMENTS OF THE PROCESS OF BUSINESS ENGLISH SKILLS FORMATION IN FUTURE DOCTORS**

*The article is devoted to the structure and organization of medical students' business English teaching process. The main attention is spared to the problem of creation of the experimental model of future doctors' business English skills formation. The suggested model is aimed at productive mastering of lexical and grammar communicative skills, at formation of business English communicative abilities of students-medics; it has communicative direction and is professionally oriented. The exercises correspond to English language knowledge of the future doctors and are set in sequence of increasing complexity.*

**Keywords:** *business communication, system of exercises, experimental model, medical students.*

На сучасному етапі розвитку України відбувається реформування системи її вищої освіти відповідно до провідних світових тенденцій. Вітчизняна вища школа повинна сформувати професійні знання, уміння й навички та підготувати студентів до виконання своїх фахових функцій. Це стосується й володіння іноземною мовою фахівця в нинішньому соціумі.

Значний внесок у розробку проблеми формування іншомовного ділового спілкування зробили Б. Г. Ананьєв, Г. М. Андрєєва, Є. Г. Бжоско, О. В. Ємельянова, Л. Б. Котлярова, М. Г. Кочнева, Л. Г. Корчагіна, А. П. Литнева, Л. І. Морська, Т. С. Серова, В. Л. Скалкін, І. Д. Соловйова, О. Б. Тарнопольський, Н. Брігер, М. Елліс, Д. Джонсон та інші вчені. Незважаючи на багатогранність порушеного питання, проблема формування вмінь англomовного ділового спілкування майбутніх лікарів є недостатньо вивченою. Відсутність належної уваги до формування комунікативних умінь англійською мовою у студентів-медиків призводить до того, що майбутні фахівці не володіють цією мовою на високому рівні, що необхідно для ефективного професійного спілкування.

Це зумовило **мету статті** – науково обґрунтувати та розробити експериментальну систему вправ з формування вмінь англomовного ділового спілкування у майбутніх лікарів.

Основою нашої практичної роботи є гіпотеза про те, що формування вмінь англomовного ділового спілкування відбувається успішно, якщо забезпечувати професійно-комунікативну спрямованість процесу навчання, наявність позитивної мотивації щодо формування таких умінь, а також занурення студентів в активну професійно-орієнтовану англomовну діяльність. Важливим є врахування специфіки навчання в медичному ВНЗ, яка полягає в навчанні англійської мови, що сприяє професійному розвитку в широкому розумінні, оскільки метою основного курсу навчання є формування саме комунікативних умінь спілкування.

На думку О. В. Петровського, уміння формується шляхом вправ і створює можливість виконання дії не тільки у звичайних, а й у змінених умовах [3]. Під уміннями англomовного ділового спілкування майбутніх лікарів ми розуміємо їх здатність здійснювати конкретні мовленнєві акти в спілкуванні англійською мовою, будувати професійно спрямовану англomовну комунікацію з іноземними партнерами.

Сучасна методична наука рекомендує весь процес навчання англійської мови та його зміст спрямовувати на формування комунікативної компетенції в результаті активного залучення студентів до вирішення мовленнєвих завдань. До змісту навчання відносяться не лише знання, вміння та навички, а й методи і прийоми їх формування. Останні прийоми, відповідно, можуть реалізовуватись залежно від поставлених цілей лише визначеним співвідношенням психологічних, дидактичних, лінгвістичних та методичних принципів.

Розглянемо психологічні принципи, а саме: принцип мотивації та принцип поетапності у формуванні мовленнєвих навичок і вмінь та їх реалізацію у процесі роботи. Принцип мотивації базувався на розумінні мотиву як спонукання до діяльності, пов'язаного із задоволенням потреб студентів. Ключовим було знання мотивів, що лежать в основі діяльності студентів та вміння підтримувати мотивацію до навчання на високому рівні. Ми досягли цього шляхом цілеспрямованої організації занять, в процесі яких максимально враховувались інтереси майбутніх лікарів, а також основні мотиви навчання (пізнавальні, професійні та ін.). Багато в чому емоційно-позитивне ставлення студентів до процесу навчання залежало від зовнішнього

середовища: навчальної групи, оточення, викладача та прийомів навчання, які він використовував (колективні форми роботи, ділові ігри, інтерактивні завдання), а також від внутрішньої мотивації: пізнавальної, предметно-функціональної (мотивації, що зумовлена бажанням до вивчення англійської мови з професійною метою), освітньої.

Принцип поетапності у формуванні мовленнєвих навичок та вмінь визначав динаміку зміни структури мовленнєвої діяльності в процесі навчання. Цей принцип реалізувався впродовж трьох етапів, які становили основу мовленнєвої діяльності, що формується: перший – озброєння студентів знаннями професійного характеру: повідомлення нової інформації, введення мовних і мовленнєвих зразків, етикетних формул, формування лінгвістичних навичок у результаті виконання мовних вправ; другий – формування передкомунікативних умінь за допомогою ситуацій навчального спілкування; третій – формування комунікативних умінь, перенесення набутих знань, навичок, умінь на різноманітні ситуації спілкування не тільки навчального, а й позанавчального характеру.

Серед дидактичних принципів було виокремлено ті, які найбільше відображали специфіку формування умінь англомовного ділового спілкування майбутніх лікарів, а саме: принципи наочності, доступності й посильності та активності.

Принцип наочності передбачав навчання ділового спілкування на конкретних образах. Він реалізувався на заняттях під час використання фахових схем, таблиць, малюнків, муляжів, відеозаписів фахової медичної спрямованості. Все це сприяло створенню ситуації спілкування в рамках професійної діяльності та стимулюванню висловлювання, зміст якого задавався зорово-слуховими образами.

Принцип доступності й посильності передбачав, що засвоєння запропонованого навчального матеріалу не повинно було мати нездоланих труднощів, а його зміст має відповідати інтелектуальним можливостям студентів. Доступність забезпечувалась як матеріалом, так і методикою його опрацювання. Посильність передбачала дотримання визначених вимог до обсягу матеріалу, лексичних і граматичних структур, темпу просування в рамках навчальної програми, поступового ускладнення матеріалу.

Принцип активності передбачав, що кожен студент залучався до інтенсивної групової взаємодії з метою цілеспрямованого споглядання себе, партнерів і групи загалом. На заняттях заохочувалася конструктивна полеміка між усіма учасниками, для цього в навчальному процесі активно використовувалися інтерактивні завдання.

Серед лінгвістичних принципів ми виокремили принцип стилістичної диференціації, який припускав важливість урахування мовленнєвих і немовленнєвих особливостей англомовного професійного спілкування медиків, а також суворого дотримання стилістичних норм ділового спілкування.

Щодо методичних принципів нами були розглянуті принцип комунікативності, принцип професійної спрямованості навчання, принцип усної основи навчання та принцип ситуативно-тематичної організації навчання. Принцип комунікативності обумовлював побудову моделі процесу реальної комунікації у формі комунікативних ситуацій, які моделювали типові ситуації у сфері професійного ділового спілкування медиків англійською мовою. У процесі навчання англомовного ділового спілкування майбутніх лікарів реалізація цього принципу полягала у вправах і завданнях, спрямованих на розвиток комунікативних навичок і вмінь проводити ділову комунікацію англійською мовою. Принцип усної основи навчання проявлявся у віддзеркаленні в наявності мовленнєвої практики, що проходила в усній формі на основі спеціально відібраного автентичного професійно-орієнтованого матеріалу і тематичних ситуацій ділового спілкування. Принцип професійної спрямованості навчання передбачав врахування майбутньої спеціальності та професійних інтересів студентів на заняттях з англійської мови; він реалізувався у відборі фахового матеріалу: автентичних текстів, аудіо- та відеоматеріалів, завдань, орієнтованих на спеціалізацію медиків, у роботі з медичною інформацією, спілкуванні з іноземними студентами-медиками. Принцип ситуативно-тематичної організації навчання становив таку систему проведення занять, за якою введення та закріплення навчального матеріалу проводилось з урахуванням тем і ситуацій спілкування, що відтворювали зміст обраної професійної діяльності.



Спеціальні принципи [5], які ми вважаємо також необхідними для впровадження у роботу, є принцип проблемності, культурологічності в навчанні і творчої навчальної співпраці тих, хто навчається. Принцип проблемності пов'язаний з тим, що спілкування у діловій сфері завжди проблемне. Воно передбачає рішення певних завдань і знаходження правильних виходів із становища, що склалося. У дослідженні цей принцип реалізувався через роки ситуаційні завдання, які ставилася на другому та третьому етапах навчання. Принцип культурологічності в навчанні передбачав таку організацію навчального процесу, за якою викладач враховує національно-культурну специфіку ділового спілкування англійською мовою у галузі медицини, що сприяє формуванню міжкультурної комунікативної компетенції, рівень сформованості якої дозволяє судити про рівень володіння студентами стандартами комунікативної поведінки у сфері англомовного професійного спілкування. Принцип творчої навчальної співпраці майбутніх лікарів виявлявся через роботу студентів у парах, міні-групах, групах. Працюючи так, студенти не тільки вчилися самі, а й вчили один одного, об'єднуючи зусилля, спрямовані на вирішення загального завдання. Всі розглянуті принципи в процесі навчання виступали у взаємодії один з одним і функціонували як цілісна система.

Резюмуючи, зазначимо, що розглянуті принципи в процесі навчання функціонували як цілісна система і реалізувалися на заняттях з англійської мови за допомогою системи вправ з формування вмінь англомовного ділового спілкування у студентів-медиків, яка відповідала таким вимогам: 1) побудова занять з урахуванням наростання мовних і операційних труднощів процесу навчання; 2) врахування закономірностей формування мовленнєвих умінь в говорінні; 3) раціональна організованість, що ґрунтувалась на серії комунікативних вправ; 4) врахування повторюваності і циклічності навчального матеріалу; 5) контроль виконання вправ студентами.

Запропонована нами система вправ з формування вмінь англомовного ділового спілкування майбутніх лікарів базувалась на критеріях, розроблених Ю. І. Пасовим: комунікативність, вмотивованість, спрямованість вправ на сприймання і передання інформації, рівень управління мовленнєвою діяльністю студентів, наявність ігрового компонента, наявність опор, спосіб організації вправ [4, с. 54].

Беручи до уваги той факт, що метою створення запропонованої системи вправ є формування професійно спрямованої компетенції у говорінні, ми вважаємо за потрібне додати ще один критерій – професійну спрямованість вправ, яка охоплює медичну сферу. Також варто додати критерій адекватності, під яким ми розуміємо відповідність комунікативних завдань рівню професійної компетенції студентів та рівню сформованості англомовної компетенції.

Усі розроблені вправи мали чітку структуру і склалися з таких компонентів: завдання, виконання завдання і контроль. У навчально-комунікативній ситуації, викладеній у завданні, залежно від типу вправи чітко визначались учасники спілкування, їх ролі, комунікативні наміри, умови спілкування, професійна спрямованість. Під час виконання завдання враховувались: рівень керування мовленнєвою діяльністю студентів, місце виконання, спосіб організації, використання опор. Експериментальне навчання проводилося на II курсі медичних ВНЗ. Це пояснювалося тим, що згідно з програмою навчальної дисципліни «Англійська мова» для підготовки студентів I–II курсів медичного факультету спеціальності 7.110101 «Лікувальна справа» предметно-тематичний та мовний матеріал основного курсу починається з другого семестру I курсу й обмежено сферами повсякденного спілкування, оскільки вважається, що навчання на I курсі цілком спрямоване на вивчення загальної англійської мови задля виявлення прогалин у навчанні та їх усунення, а теми, які пов'язані з майбутньою спеціальністю та професійними питаннями доцільніше опрацьовувати не раніше II курсу.

Розроблена система вправ ґрунтувалась на: професійному змісті навчання; основних функціях лікарів; основних навичках і вміннях ділового спілкування відповідно до видів спілкування лікарів; соціокультурному компоненті навчання. Вона відповідала таким вимогам: 1) відповідність навчального англомовного матеріалу професійної діяльності лікарів; 2) побудова вправ з урахуванням зростаючих мовних і операційних труднощів процесу навчання; 3) зв'язок попереднього та наступного мовного мовленнєвого матеріалу; 4) врахування повторюваності і циклічності навчального матеріалу; 5) контроль виконання вправ студентами.

Для створення системи вправ було визначено: типи і види вправ; послідовність становлення вмінь з урахуванням поетапного характеру їх формування; способи контролю усних висловлювань; відповідність критеріїв відбору вправ, що входять до системи формування англомовного ділового спілкування майбутніх лікарів. Ці критерії властиві як навчанню англійської мови загалом, так і її навчанню з певною метою.

Однак навчання професійно-спрямованого спілкування має свої особливості, які враховуються в роботі, а саме: створення навчального професійного середовища; врахування специфіки майбутньої професії, лікарської етики; приділення спеціальної уваги вивченню термінологічної лексики та стандартизованих мовленнєвих конструкцій медичної галузі.

За критерієм комунікативності було виділено такі види вправ: некомунікативні або мовні, умовно-комунікативні або умовно-мовленнєві і комунікативні або мовленнєві. У процесі виконання некомунікативних та умовно-комунікативних вправ у студентів формувались навички говоріння, а в процесі виконання комунікативних вправ – уміння спілкування. При цьому увага студентів зосереджується на функції, а не на формі. Ситуативність умовно-мовленнєвих вправ сприяє невимушеному запам'ятовуванню форми, що надалі забезпечує здатність до перенесення, функціонування в мовленнєвих уміннях. Для створення системи вправ з метою формування у студентів умінь англомовного ділового спілкування релевантними були умовно-комунікативні й комунікативні вправи. Кількість некомунікативних вправ була мінімальною.

За критерієм вмотивованості визначалися вмотивовані і невмотивовані вправи. Цей критерій тісно пов'язаний з попереднім. До невмотивованих вправ належали некомунікативні вправи, які переважно використовувалися для формування граматичних і лексичних навичок говоріння. В умовах ситуативної організації навчального процесу у студентів виникав внутрішній мотив до висловлювання відповідно до заданої ситуації, потреба висловити своє ставлення до неї, що забезпечувала невимушеність спілкування.

За критерієм спрямованості вправ на прийом і видавання інформації розрізнялися вправи рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні й рецептивно-продуктивні. Послідовне виконання цих видів вправ відображало етапи становлення вмінь у говорінні: а) формування навичок говоріння; б) удосконалення навичок говоріння; в) розвиток умінь говоріння; г) удосконалення вмінь говоріння. За допомогою рецептивних і репродуктивних вправ, завдання до яких сконцентровані на формі, а не на змісті, здійснювалося формування мовних навичок говоріння, що не мають властивості до перенесення. Ситуативно зумовлені репродуктивні й рецептивно-продуктивні вправи відповідали етапу формування навичок говоріння а продуктивні й рецептивно-продуктивні вправи – етапу розвитку та вдосконалення вмінь усного професійно спрямованого висловлювання.

За рівнем керування мовленнєвою діяльністю студентів було використано вправи з повним керуванням, частковим керуванням і мінімальним керуванням. Вправи з повним і частковим керуванням відповідали етапу тренування у спілкуванні, вправи з мінімальним керуванням – етапу практики у спілкуванні. Вправи з повним керуванням були здебільшого спрямовані на імітацію одиниці мовлення, виконувалися за зразком, проте у студента був певний вибір одиниць мовлення згідно із ситуацією говоріння (це вправи на підстановку, трансформацію, завершення зразка висловлювання, відповіді на запитання тощо). Продуктом вправ з частковим керуванням при формуванні вмінь англомовного ділового спілкування був усний текст.

За критерієм наявності ігрового компонента до системи ввійшли вправи без ігрового компонента, з нерольовим ігровим компонентом і з рольовим/діловим ігровим компонентом. Кількість вправ без ігрового компонента була обмеженою. Ми їх використовували для семантизації професійно спрямованої лексики і це такі види: знаходження відповідностей між лексичними одиницями (здебільшого термінами) та їх дефініціями; семантизація словосполучень (визначення окремих компонентів, складання словосполучень з наведених компонентів); семантизація лексики за допомогою контексту, ілюстративного речення або малюнка. Вправи з нерольовим ігровим компонентом включали відновлення пропущеної інформації, відповіді на запитання. Вправи з рольовим ігровим компонентом були основою формування умінь англомовного ділового спілкування, при цьому гра виступала у формі безпосереднього, але продуманого і керованого спілкування викладача з групою. Найчастіше впроваджувались у процес навчання ділові ігри, які в

сучасних підручниках з ділової англійської мови називаються *case studies*. У ділових іграх увагу студентів було зосереджено не на формі висловлювання, а на досягненні поставленої мети.

За наявністю опор розрізнялися вправи без опор, зі спеціально створеними опорами, з природними опорами. У запропонованій системі вправ використовувалися вправи з вербальними опорами: підстановчі таблиці, структурно-мовленнєві схеми висловлювання, переліки ключових слів із вербально-зображувальними опорами: схеми, графіки, таблиці, фотографії, малюнки. Опори були розгорнуті або редуковані, подані в підручнику або розроблені студентом чи викладачем.

За способом організації вправи розподілялись на парні, групові й індивідуальні. Але перевага надавалася парним і груповим видам роботи, для яких було характерним інтерактивне спілкування. Вправи на формування передкомунікативних мовленнєвих умінь передбачали тільки парну роботу, а вправи на формування комунікативних умінь – групову роботу.

На завершення підсумуємо, що всі запропоновані вправи відповідали рівню володіння майбутніми лікарями англійською мовою, розміщувались із збільшенням складності завдань, були спрямовані на продуктивне оволодіння лексичними і граматичними навичками спілкування, формування передкомунікативних і комунікативних умінь англомовного ділового спілкування студентів-медиків, мали комунікативну спрямованість і були професійно зорієнтованими.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. Бацевич. – К.: ВЦ «Академія», 2004. – 344 с.
2. Богуш А. М. Теоретичні й методологічні засади формування мовленнєвої компетенції дошкільника / А. Богуш // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 1. – С. 5–10.
3. Общая психология: словарь / Ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей иностранного языка / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Тарнопольский О. Б. О некоторых особенностях проведения экспериментальных исследований в области методики обучения иностранным языкам / О. Б. Тарнопольский // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки». – 2011. – № 8. – С. 20–23.

УДК 371.134: [001.8:674]

О. Є. ГРИДЖУК

#### ВИВЧЕННЯ СТРУКТУРНО-СЛОВОТВІРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТЕРМІНІВ ДЕРЕВООБРОБЛЕННЯ У КУРСІ «ФАХОВА ТЕРМІНОЛОГІЯ»

*Досліджено словотвірну організацію українських термінів деревооброблення. Виявлено найпродуктивніші способи творення та проаналізовано словотвірні моделі деревооброблювальних термінів. Обґрунтовано доцільність засвоєння студентами лісотехнічних спеціальностей способів творення фахових термінів та формантів, що використовуються у термінологічному словотворенні. Запропоновано варіанти вправ для словотвірного аналізу термінів, пояснення способів їх творення та розпізнавання дериваційних формантів, а також завдання для з'ясування семантики термінів деревооброблення за словотвірним типом. Умотивовано, що такі вправи необхідні для формування фахових мовно-термінологічних знань майбутніх працівників деревооброблювальної галузі.*

**Ключові слова:** *термінологія деревооброблення, термін, способи словотворення, словотвірний тип.*

## ИЗУЧЕНИЕ СТРУКТУРНО-СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ТЕРМИНОВ ДЕРЕВООБРАБОТКИ В КУРСЕ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ»

*Исследована словообразовательная организация украинских терминов деревообработки. Выявлены наиболее продуктивные способы их образования и проанализированы словообразовательные модели. Обоснована целесообразность усвоения студентами лесотехнических специальностей способов образования профессиональных терминов и формантов, используемых в терминологическом словообразовании. Предложены варианты упражнений для словообразовательного анализа терминов, определения способов их образования и распознавания деривационных формантов, а также задания на выяснение семантики терминов деревообработки по словообразовательным типам. Мотивировано, что такие упражнения необходимы для формирования профессиональных языковых терминологических знаний будущих работников деревообрабатывающей отрасли.*

**Ключевые слова:** терминология деревообработки, термин, способы словообразования, словообразовательный тип.

O. E. HRYDZHUK

## THE STUDY OF THE STRUCTURAL AND DERIVATIONAL FEATURES OF THE TERMS OF WOOD TECHNOLOGY IN THE COURSE «THE PROFESSIONAL TERMINOLOGY»

*The derivational organizing of the Ukrainian wood technology terms is explored in the article; the most productive ways of formation are revealed and the derivational models of the wood technology terms are analyzed. The expediency of learning the ways of formation of professional terms and formants used for terms derivation by students of the forestry engineering specialties is justified. The variants of exercises for the derivational analysis of terms, the explanation of the ways of their formation, and the recognition of derivative formants, and the tasks of finding out the semantics of wood technology terms by the derivational type are proposed. It is proved that such exercises are necessary for the formation of the specialized language and terminology knowledge of the wood technology industry future workers.*

**Keywords:** terminology of wood technology, term, ways of derivation, derivational type.

Термінологічна компетентність – це сукупність умінь і навичок правильно послуговуватися спеціальною термінологією в умовах наукової та ділової фахової комунікації [2]. Серед її складових: знання термінологічних одиниць та утворення їх граматичних форм; розуміння лексико-семантичних процесів, що відбуваються у межах терміносистеми фаху; уміння аналізувати терміни за їх структурою, способом творення, походженням; знання лексикографічних джерел та вміння ними послуговуватися; засвоєння правил поєднання термінів у словосполучення і речення тощо.

«Специфіка термінотворення порівняно із загальномовною деривацією полягає в накопиченні власного словотвірного фонду, до складу якого входять форманти, що оформлюють терміни певної галузі знань» – вказує Н. Кобзар [8, с. 14]. З огляду на це вивчення способів творення фахових термінів, засвоєння типових для певної терміносистеми словотвірних моделей та словотвірних засобів допоможе студентам технічних вищих навчальних закладів не лише зрозуміти закономірності фахового термінотворення, а й у перспективі більш вправно працювати зі спеціальними найменуваннями, за потреби вмотивовано вибирати словотвірні засоби для творення нових фахових термінів. Таке навчання також допоможе студентам уникнути наслідування російських словотвірних моделей, зокрема, навчитися розмежовувати «засобами української мови поняття, що стосуються дії, події та їх наслідків, уживаючи для них різні віддієслівні іменники, утворені відповідно від дієслів недоконаного та доконаного виду» [3].

Дослідженню науково-технічної термінології в українському мовознавстві присвячені праці багатьох науковців – А. Д'якова, Т. Кияка, І. Кочан, З. Куделько, М. Годованої, Г. Мацюк, Л. Мурашко, Т. Панько, Л. Полюги, Л. Симоненко й ін.. Питання словотворення у галузевих терміносистемах вивчали Н. Кобзар (біологічна), С. Овсейчик (екологічна), Н. Шило (лісова та деревообробна термінологія), Г. Наконечна (хімічна), О. Литвин (машинобудівна) та ін.

Порівняно новим напрямком наукових розвідок є обґрунтування доцільності вивчення фахових термінів у процесі викладання української мови за професійним спрямуванням (Л. Барановська, Н. Голуб, М. Гуць, О. Дженджеро, І. Дроздова, Г. Крохмальна, С. Овсейчик, Г. Онуфрієнко, М. Пентилюк, Т. Симоненко). Так, методичні засади навчання студентів фахової термінології на заняттях з української мови опрацьовували Л. Вікторова та Л. Сидоренко, засвоєння української фахової термінології російськомовними студентами-економістами досліджувала Г. Бондаренко, вивчення термінів на матеріалі текстів за фахом – І. Дроздова, В. Кулько, Т. Симоненко, використання тестових завдань для перевірки рівня засвоєння термінів – Г. Бондаренко, Л. Бутенко. Утім питання творення й застосування спеціальних термінів для вивчення їх студентами технічних спеціальностей, зокрема лісотехнічної галузі, як методична проблема ще не були об'єктом окремого наукового дослідження.

**Мета статті** – проаналізувати морфологічні способи творення термінів деревооброблення, запропонувати варіанти вправ і творчих завдань для їх вивчення, обґрунтувати доцільність такого навчання студентів лісотехнічних спеціальностей для формування в них термінологічної компетентності.

Особливості термінологічного словотворення «пов'язані зі самою специфікою терміна як лексичної одиниці обмеженої сфери вживання» [12, с. 92]. Термінологічне словотворення «дає можливість штучно запроваджувати в галузеві термінології спеціалізовані за значенням словотвірні морфеми, які, будучи в певних терміносистемах виразниками конкретних значень, виконують разом з тим класифікаційну функцію» [5, с. 65].

Морфологічний спосіб творення термінів «полягає у поєднанні афіксальних морфем з кореневою або похідною частиною слова за законами словотвору української мови. Внаслідок цього виникають нові лексичні одиниці на позначення нових понять і явищ» [12, с. 93].

У системі морфологічного словотвору термінів деревооброблення найпродуктивнішою є афіксація. Суфіксальний спосіб творення термінів-іменників представлений кількома основними словотвірними моделями:

1) «Іменникова твірна основа + суфікси *-к-, -івк-, -ак-, -ок-, -иль-, -ач-, -изн-*». Відіменниковий словотвір у терміносистемі деревооброблення виявляє низький рівень продуктивності. Незначною є кількість похідних з суфіксами *-к-* (*рамка, деревинка, тилка*), *-івк-* (*ножівка*), *-ак-* (*стільчак*), *-ок-* (*брусок*), *-иль-* (*горбиль*), *-ач-* (*горбач*), *-изн-* (*гнилизна*). Часто для творення деревообробних термінів використовуються запозичені твірні основи: *брус* → *брусок, верстат* → *верстак*.

«Виявлення смислової природи цієї групи суфіксів дає право віднести їх до словотворчих засобів вираження оцінки. Але при цьому слід постійно мати на увазі їх специфічну особливість – здатність передавати лексичне значення, яке міститься в назві реалії щодо зміни розміру, повтори, об'єму, якості, повноти вияву чи через призму суб'єктивного сприйняття її мовцем», – стверджують К. Городецька і М. Кравченко [4, с. 114].

2) «Дієслівна твірна основа + суфікси *-нн-, -енн-, -інн-, -ач-, -к-, -ик-, -ок-*».

Терміни, що позначають назви технологічних операцій, процесів, здебільшого утворені за допомогою суфіксів *-нн(я), -енн(я), -інн(я)*. «Віддієслівні іменники зберігають чіткі генетичні зв'язки з основами дієслів, від яких вони утворені», «терміни цього типу означають не саму дію в її конкретному вияві, а лише назви процесів і дій» пише Н. Шило [16, с. 31]: (*затісування* – «затісування торця стовбурів, сортиментів перед спусканням і трелюванням» [10, с. 137]; *корування* – «видалення кори зі стовбурів і сортиментів» [10, с. 180]; *запресовування, зрощування, прифугування, обкорування, опорядження, пакування, припасовування, пресування, розбирання, розкрязування, розсвердлювання, розпилювання, торцювання, фрезерування* та ін.). Такі найменування Г. Винокур називав «ідеальними термінами для визначення технічних процесів» [1, с. 14].

Якщо однослівний термін *личкування* означає «деталь із листових, рулонних та інших матеріалів, якою покривають поверхні ін. деталей» [10, с. 195], то у складі термінологічного словосполучення він змінює семантику, набуваючи значення «процесу дії»: *личкування стружкових плит* – «покриття однієї або двох площин стружкових плит листовим матеріалом» [10, с. 195].

Терміни з суфіксами *-нн-*, *-енн-*, *-інн-* активно використовуються як компоненти двокомпонентних (*антисептування деревини, випробування механічні, деревооброблення первинне, обкорування деревини, заповнення рейкове, зняття провисів, пиляння поперечне, сушіння деревини* тощо) та трикомпонентних терміносполук (*безстрічкове ребросклеювання шпону, декорування столярно-меблевих виробів, здрібнення відходів деревини, зачищення торців пиломатеріалу, луцення фанерного чурбака, механічне оброблення деревини, фрезерування деревини циліндричне* та ін.).

Віддієслівні терміни-деривати з суфіксом *-к-* у деревообробленні позначають:

- назви пристроїв, деталей, конструктивних елементів (*стяжка, обкладка, кальовка, облицювка, розкладка, відбортовка, заготовка, підставка*);
- технологічні процеси, дії чи її наслідки (*обкладка, підсочка, підновка*);
- найменування матеріалу (*клепка, стружка, набиванка*);
- інструменти (*калівка, наградка, киянка*);
- назви речовин (*морилка, шпаклівка*).
- найменування виробів (*засувка*).

У деяких дериватів при поєднанні мотивуючих основ із суфіксом *-к-* відбувається чергування голосних /y/ та /i/ у дієслівних суфіксах (*личкувати* → *личківка* – «деталь із листових, рулонних та ін. матеріалів, якою вкривають поверхні інших деталей» [15, с. 121], *торцювати* → *торцівка* – «верстат торцювальний» [15, с. 248]).

На недоцільність вживання таких термінів вказує І. Кочан, зазначаючи, що «віддієслівні іменники на позначення дії чи процесу із суфіксом *-к(а)* ... взагалі не варто використовувати в українській мові. Терміни з цим суфіксом допустимі лише на позначення предмета» [9, с. 204].

У сучасній терміносистемі деревооброблення спостерігаємо тенденцію до обмеженого використання термінів з суфіксом *-к-* із загальною семантикою «процес дії» і заміну їх термінами з суфіксом *-нн(я)*, наприклад: *шліфовка* → *шліфування, штампівка* → *штампування, калібровка* → *калібрування (калібрування стружкових плит), вивозка* → *вивезення (вивезення деревини)* тощо. В сучасних фахових словниках терміни «*нарізка*», «*обрубка*», «*заточка*», «*запресовка*», «*закрутка*», «*зарубка*», «*окантовка*» не зафіксовані.

Продуктивним у творенні термінів деревооброблення є словотвірний тип «дієслівна твірна основа + суфікс *-ач-*», словотвірні значення якого – це: назви обладнання, пристроїв, інструментів, деталей (*скидувач, просікач, охолоджувач, обмежувач, скріплювач*), рідше – рідин (*розріджувач*) та виробів (*притискач, ущільнювач*). У межах терміносистеми деревооброблення суфікс *-ач-* виявляє значний рівень валентності, тобто відбувається «поширення діапазону словотвірної спроможності суфікса в напрямі збагачення обсягу його словотвірчого застосування» [7, с. 46].

Обмежене використання словотвірного типу «основа дієслова + *-ин-*» у деревооброблювальній термінології зумовлено низькою продуктивністю цього суфікса для творення термінів загалом. Віддієслівні іменники із суфіксом *-ин-* називають утворення, що стали результатом дії, позначуваної твірним словом (*закорина, пиловини*). На функційне призначення вказує суфікс *-ин-* у терміні *заглушина* – «деталь з листового матеріалу, яка закриває ємність в рамкових і коробчастих конструкціях...» [15, с. 83].

До непродуктивних словотвірних моделей належать віддієслівні терміни-деривати з суфіксами *-ик-*, *-ок-*, що позначають найменування інструментів (*клепик, рубанок*), причому термін *рубанок* мотивований дієприкметниковою твірною основою (*рубаний* → *рубанок*).

3) «Прикметникова твірна основа + суфікси *-ик-*, *-ість-*». Словотвірний тип «прикметникова твірна основа + суфікс *-ик-*» виявляє достатню продуктивність в аналізованій терміносистемі, за його допомогою утворено терміни-назви осіб за видом діяльності (*пакувальник, свердлильник*), назви пристроїв та інструментів (*живильник, втиральник, пиловник*), деталей (*боковина, середник, боковик*).

Менш продуктивно використовується суфікс *-ість*, утворюючи терміни-іменники для позначення вад деревини або поверхні лісоматеріалу (*ворсистість* – «наявність на поверхні лісоматеріалу часто розташованих неповністю відділених волокон деревини» [15, с. 46], *збіжистість*, *косошарість*, *моховитість*).

Цікаво, що розрізнення семантики термінів *просочування* і *просочуваність* відбувається на рівні словотвірних формантів: суфікс *-ни(я)* вказує на «процес дії», а суфікс *-ість* – на властивість. Якщо за терміном *просочування деревини* закріплене процесуальне значення: «введення в деревину захисних засобів», то *просочуваність деревини* – це її здатність «поглинати просочувальні рідини» [10, с. 301].

Префіксальним способом утворено лише окремі терміни деревооброблення, в яких префікси *пів-*, *напів-* указують на часткову видозміну форми виробу (*півшухляда* – «шухляда, у якій бокові стінки зрізані так, що висота передньої стінки значно менша від бокової» [15, с. 172], *напівпокривка* – «частина покривки (кришки) в столах, які трансформуються» [15, с. 147], *напіврама*, *напівшухляда*).

При префіксально-суфіксальному творенні термінів використано такі словотвірні типи: *під-* + іменникова твірна основа + *-ник* (*підголівник*, *підлокітник*, *підтоварник*), *за-* + іменникова твірна основа + *-ик* (*запличик*), *на-* + іменникова твірна основа + *-ник* (*на матрацник*), *між-* + іменникова твірна основа + *-к* (*міжніжка*), *під-* + іменникова твірна основа + *-к* (*підніжка*), *про-* + іменникова твірна основа + *-к* (*проніжка*), *від-* + іменникова твірна основа + *-ок* (*відземок*).

У термінах *підголівник*, *підлокітник*, *підніжка*, *підтоварник* префікс *під-* виконує таку ж функцію, як і аналогічний прийменник, вказуючи на розташування (*під головою*, *під ліктями*, *під ногами* тощо).

Безафіксний спосіб використовується при творенні безафіксних термінів-дериватів від основ префіксальних дієслів за словотвірною моделлю «дієслівна твірна основа + *-Ш-*» (*виривати* → *вири*, *відколоти* → *відкол*, *недопиляти* → *недопил*, *припорошити* → *припорох*).

Це віддієслівні іменники на позначення брусів, колод та їх частин (*відструг* – «частина бруса або ванчеса, яка залишилася після стругання» [15, с. 40], *обзел*, *осмол*, *ощеп*); вад матеріалу (*відщеп* – «бічна наскрізна тріщина, яка відходить від торця круглого лісоматеріалу і виникає в процесі заготівлі або розпилювання лісоматеріалів» [15, с. 42], *заруб*, *вири*, *відкол*); частини або шару матеріалу (*недопил*, *припуск*); сукупності чого-небудь (*відсів*); схеми виконання (*постав*); способу виконання (*припорох* – «спосіб перенесення підготовчого рисунку на дошку для різьблення по дереву шляхом тампонування вугільного порошку» [15, с. 193]); наслідку дії (*пропил* – «простір, який утворився під час розпилювання за рахунок подрібнення і виносу частини деревини» [15, с. 198], *недоруб*, *провис*).

Розмаїтість тематичних груп, нечисельних за кількісним складом, засвідчує неунормованість безафіксних дериватів у терміносистемі деревооброблення, оскільки науковці радять словами з нульовим суфіксом позначати назви «процесу дії» [9, с. 205]. Д. Лотте вважає, що в технічній термінології за словотвірними елементами доцільно закріплювати спеціальне вузьке значення, що дає можливість систематизувати ряд понять одного порядку [11, с. 32].

У процесі дослідження було виокремлено такі типи твірних дієслівних основ:

префіксальні основи (з префіксами *від-*, *недо-*, *о-*, *об-*, *під-*, *по-*, *при-*, *про-*) доконаного виду (*відкол*, *відструг*, *недопил*, *опорядження*, *опромінення*, *осмол*, *ощеп*, *обкорування*, *облицьовка*, *підставка*, *підсочка*, *покороблення*, *пожолоблення*, *постав*, *пропил*);

префіксальні основи (з префіксами *в-*, *ви-*, *за-*, *о-*, *об-*, *під-*, *при-*, *про-*, *роз-*, *с-*, *у-*) недоконаного виду (*вири*, *затісування*, *охолоджувач*, *обтискання*, *обточування*, *обтягування*, *обмежувач*, *підсушування*, *припасовування*, *прифугування*, *припуск*, *притискач*, *просікач*, *розріджувач*, *розтріскування*, *скидувач*, *скріплював*, *ущільнювач*);

безпрефіксні основи недоконаного виду (*клепик*, *жолоблення*, *корування*, *пакування*, *пакування*, *пиляння*, *полірування*, *сушіння*, *торцювання*, *фрезерування*, *фугування*).

Необхідність точніше виразити складне поняття, вказати на додаткові ознаки, характеристики зумовили використання у терміносистемі деревооброблення термінів-складних слів. Відповідно до характеру синтаксичних відношень між компонентами композитних термінів в аналізованій терміносистемі виокремлюємо два типи термінів-складних слів: із

сурядним (*кронштейн-гніздо, кронштейн-тримач, стіл-мольберт*) і підрядним (*пиломатеріал, короліт, древоліт, гайкоріз, дереворит*) зв'язком.

При творенні термінів способом основоскладання відбувається процес лексикалізації словосполучення, внаслідок чого виникають складні слова, що повніше розкривають зміст поняття, оскільки за семантичним складом співвідносяться зі словосполученням (*дерево обробляти* → *деревооброблення, колоди скидати* → *колодоскид, гострі зубці* → *гострозубці* та ін.). Композитні терміни є «вищим ступенем абстрагування, об'єднуючи в одному слові кілька основ, що дає можливість точно характеризувати предмети, явища за кількома ознаками» [13, с. 140].

Складання основ за допомогою інтерфікса *-о-, -е-* «супроводжується втратою одним зі словотвірних компонентів словозмінної здатності» [14, с. 198] (*ліс-о-матеріали, пил-о-матеріал, пил-о-продукція, полиц-е-тримач*).

При творенні частини термінів деревооброблення основоскладання супроводжується суфіксацією, найпродуктивніше використовується суфікс *-ач-* з такими словотвірними значеннями: машина, пристрій, деталь (*брусоперекладач, лісонавантажувач, лісонагромаджувач, штабелеукладач, кінцевирівнювач, колодоскидач, пилоосаджувач, стружколамач*); елемент меблів (*полицетримач, спинкотримач*); спеціальна суміш (*порозаповнювач*).

Малопродуктивним при творенні складних термінів є використання суфікса *-ни(я)* (*деревооброблення, деревонасадження, лісопилення, порозаповнення, ребросклеювання*). Загальне словотвірне значення «процес дії» зберігається в усіх названих дериватах, окрім терміна *деревооброблення*, що трактується як «сукупність... робіт, виконуваних... з деревиною або її напівфабрикатами» [10, с. 100].

Зафіксовано лише поодинокі випадки застосування словотвірних формантів *-к-, -ник-* у творенні складних найменувань осіб за родом діяльності (*деревообробник*), а також назв верстатів та спеціальних апаратів (*шпалорізка, пиловловник*).

В окремих випадках основоскладання супроводжується усиканням суфікса мотивуючого дієслова. Серед таких термінів найменування процесів (*лісослав*), машин (*трісковоз*), пристроїв (*колодоскид*), приладів (*виступомір, нутромір, похиломір*), інструментів (*гайкоріз*) та технік гравюри (*дереворіз, дереворит*). Частинки типу *-воз, -мір, -різ, -стан* Д. Лотте називає суфіксоїдами і вважає їх «систематизувальними елементами, які підкреслюють спільність понять і полегшують оперування ними» [11, с. 86].

При творенні термінів деревообробки способом основоскладання часто поєднуються власне українські та запозичені основи (*пиломатеріали, пилопродукція, штабелеукладач, віброгуркіт*), рідше використовуються лише іншомовні корені (*нормоконтроль, штабгобель, шпунтгобель*).

При творенні значної кількості похідних семантика термінів-композитів мотивується значенням компонентів (*нормоконтроль* – «контроль виконання в конструкторській документації норм і вимог нормативно-технічної документації» [15, с. 154], *пиловловник* – «апарат для вловлювання пилу» [15, с. 170]). Часткова або повна зміна значення складного терміна (порівняно зі значеннями твірних основ) простежується лише в окремих випадках (*короліт* – «плити з кори на гіпсовому або цементному в'язучому» [15, с. 114], *віброгуркіт* – «пристій для поділу загальної маси деревних частинок на фракції за допомогою сит» [10, с. 216]). Стосовно цього Д. Лотте зазначає, що при творенні термінів – складних слів спеціалізація значення часто супроводжується звуженням чи розширенням його семантики або зміною одного з терміноелементів [11, с. 57].

У складених термінах із сурядним зв'язком між компонентами означуваний компонент – прикладка уточнює або доповнює значення предмета, вказуючи на додаткову його функцію (*взірець і модель* → *взірець-модель, крісло і гойдалка* → *крісло-гойдалка*).

Серед термінів у деревообробленні цей спосіб словотвору продуктивний для творення назв виробів (*диван-ліжко, диван-тахта, крісло-ліжко, крісло-пюпітр, крісло-стіл, візок-касета, стіл-тумба, стілець-драбинка, шафа-перегородка, шафа-стіл кухонна*). Зафіксовано лише окремі складені терміни на позначення найменувань осіб за видом діяльності (*виробник-суміжник, виробник-дублер*), обладнання, пристроїв (*конвеєр-петлеукладач, візок-касета*),



деталей (*кронштейн-гніздо, кронштейн-тримач*), матеріалу (*шпон-розривина*), зразків виробів (*взірець-еталон, взірець-модель*).

Теоретичний аналіз способів творення термінів деревооброблення у лекційному курсі може бути доповнений системою спеціально розроблених вправ і творчих завдань, метою яких є засвоєння словотвірних норм у творенні термінів. «Словотвірні норми регламентують вибір морфем, їх розташування і сполучення у складі нового слова. Вони визначають закономірності творення похідних слів і вираження ними нових значень, фіксують зразки словотвірних моделей», – вважає І. Кочан [9, с. 202]. З метою практичного опрацювання структурно-словотвірних особливостей дерево оброблювальних термінів застосовувалися такі типи завдань:

1) словотвірний аналіз фахових термінів, оскільки, на думку І Дроздової, «розкриття значень слова за допомогою найпростішого словотвірного аналізу є одним із методів збагачення лексичного запасу студентів і оволодіння спеціальною лексикою і термінологією» [6, с. 262];

2) визначення значень словотвірних формантів за поданою сукупністю однотипних найменувань;

3) підбір фахових термінів з певними суфіксами відповідно до словотвірного значення (наприклад, підібрати терміни з суфіксом *-ач-*, що позначають найменування обладнання, пристроїв, інструментів; вибрати терміни з суфіксом *-ни(я)* зі значенням «назви процесів і дій»; виписати терміни з суфіксом *-к-* на позначення пристроїв, деталей, конструктивних елементів тощо);

4) з підручника І. Г. Войтовича «Основи технології виробів з деревини» (Львів, 2010) виписати деяку кількість термінів, утворених певним способом (суфіксальним, префіксальним, префіксально-суфіксальним, безафіксним);

5) з «Лісотехнічного термінологічного словника» (Львів, 2014) виписати терміни деревооброблення, утворені способом осново- чи словоскладання;

6) пояснити значення виписаних термінів на основі аналізу їх словотвірних компонентів та способу творення.

Отже, опрацьована специфіка творення термінів деревооброблення стає надійним підґрунтям їх правильного використання у процесі навчання студентів як української мови за професійним спрямуванням, так і фахових дисциплін. Базові поняття термінології будуть корисні всім інженерним працівникам деревооброблювальної галузі, що сприятиме поглибленню знань зі спеціальної термінології, створенню ґрунтовної бази для професійного мовлення, допомагатиме краще опанувати мову фаху відповідно до чинних літературних норм, формуватиме досконалу особистість інженерного профілю.

Подальші дослідження стосуватимуться аналізу способів творення та специфіки використання словотвірних формантів термінів лісівництва, а також опрацювання спеціальної лексики у процесі навчання української мови за професійним спрямуванням.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Винокур Г. О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии / Г. О. Винокур // Труды Московского института истории, философии и литературы: сборник статей по языкознанию. – М., 1939. – Т. 5. – С. 3–54.
2. Вікторова Л. В. Методологічні аспекти формування професійно-термінологічної компетентності студентів-аграрників / Л. В. Вікторова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. Зб. статей: Вип. 14. Ч. 2. – Ялта: РВВ КГУ, 2007. – С. 164–171.
3. Гінзбург М. Досвід та проблеми впровадження ДСТУ 3966-2000 в термінологічну діяльність / М. Гінзбург, С. Левіна, І. Требульова // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». – 2002. – № 453. – С. 183–189. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://tc.terminology.lp.edu.ua/TK\\_Wisnyk453/TK\\_wisnyk453\\_hinzburh.htm](http://tc.terminology.lp.edu.ua/TK_Wisnyk453/TK_wisnyk453_hinzburh.htm)
4. Городенська К. Г. Словотвірна структура слова (відіменні деривати): монографія / К. Г. Городенська, М. В. Кравченко. – К.: Наукова думка, 1981. – 200 с.
5. Даниленко В. П. О грамматических особенностях терминов-существительных / В. П. Даниленко // Русская речь. – 1970. – № 6. – С. 63–66.
6. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія / І. П. Дроздова. – Харків: ХНАМГ, 2010. – 320 с.

7. Ковалик І. І. Вчення про словотвір (словотворчі частини слова) / І. І. Ковалик. – Львів: Вид-во Львів. ун-ту, 1958. – 78 с.
8. Кобзар Н. С. Чужомовні словотвірні елементи в українській біологічній термінології: автореф. дис. ... канд. філол. наук. 10.02.01 / Н. С. Кобзар. – Харків, 2008. – 18 с.
9. Кочан І. М. Словотвірні норми і термінологія / І. М. Кочан // Термінологічний вісник. – 2013. – Вип. 2(1). – С. 202–209. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www1.nas.gov.ua/institutes/iium/new\\_books/Documents/terminologichnyj-visnyk-2013-1.pdf](http://www1.nas.gov.ua/institutes/iium/new_books/Documents/terminologichnyj-visnyk-2013-1.pdf)
10. Лісотехнічний термінологічний словник: український, російський, англійський / за ред. Ю. Ю. Туниці, В. О. Богусласва. – Львів: Піраміда, 2014. – 967 с.
11. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии. Вопросы теории и методики / Д. С. Лотте. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. – 158 с.
12. Симоненко Л. О. Формування української біологічної термінології / Л. О. Симоненко. – К.: Наукова думка, 1991. – 152 с.
13. Словотвір сучасної української літературної мови. – К.: Наукова думка, 1979. – 406 с.
14. Сучасна українська мова: морфологія: підручник / Л. А. Алексієнко, О. М. Зубань, І. В. Козленко; за ред. А. К. Мойсієнка. – К.: Знання, 2013. – 524 с.
15. Тлумачний словник з деревооброблення / Б. Прокопович, І. Войтович, С. Гайда, Б. Кшивецький. – Львів: Рейсмус-Поліграф, 2002. – 280 с.
16. Шило Н. І. Структурні типи українських технічних термінів (на матеріалі лісової та деревообробної термінології) / Н. І. Шило // Питання словотвору; за ред. І. І. Ковалика. – К.: Вища школа, 1979. – С. 28–42.

УДК 378.1:070

А. М. ПАЛІЄНКО, М. Г. СЕМЕНОВА

### СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ

*Запропоновано комунікативно-когнітивний ракурс розгляду проблеми формування іношомовної медіакомпетентності майбутніх журналістів. Визначено медіакомпетентність як інтегративну якість і окреслено її конституанти. Конкретизовано дефініцію медіатексту як спеціалізованого мовленнєвого медіапродукту. Зазначено роль предметних дій у становленні медіакомпетентності, специфіковано вимоги до відповідної системи вправ і виявлено її кореляти. Детально описано вправи, які становлять систему вправ, і проілюстровано релевантними прикладами. До системи вправ включено рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні і продуктивні вправи когнітивно-комунікативного характеру. Систематизовано ментальні операції та принципи оброблення медіаматеріалу, що виявляються і реалізуються в кожній вправі.*

**Ключові слова:** іношомовна медіакомпетентність, медіатекст, система вправ, ментальні операції, принципи опрацювання медіатекстів.

А. М. ПАЛІЄНКО, М. Г. СЕМЕНОВА

### СИСТЕМА УПРАЖНЕНЬ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ

*Предложен коммуникативно-когнитивный ракурс решения проблемы формирования иноязычной медиакомпетентности будущих журналистов. Определено понятие компетентности как интегративного качества и очерчено её конституенты. Конкретизировано понятие медиатекста как специализированного речевого медиaproдукта. Выделено роль предметных действий в процессе становления медиакомпетентности, специфицировано требования к соответствующей системе упражнений и выявлено её корреляты. Детально описано и проиллюстрировано релевантными примерами упражнения, составляющие систему упражнений. В систему включено рецептивные, рецептивно-репродуктивные, рецептивно-продуктивные и продуктивные упражнения когнитивно-*

комунікативного характеру. Систематизовано ментальні операції і принципи обробки медіаматеріала, які проявляються і реалізуються в кожному упражненні.

**Ключевые слова:** иноязычная медиакомпетентность, медиатекст, система упражнений, ментальные операции, уровни обработки медиаинформации.

A. M. PALIENKO, M. H. SEMENOVA

## SYSTEM OF EXERCISES FOR ACQUIRING FOREIGN LANGUAGE MEDIA COMPETENCE BY FUTURE JOURNALISTS

*The article propounds a communicative and cognitive methodological framework of developing an foreign language media competence of the students majoring in journalism. The media competence as an integrative quality is defined and its main constituents are characterized. The definition of a media text as a specialized speech meadi product is specificated. The role of practical operations in acquiring media competence are inicated. They are revealed while accomplishing cognitive and communicative tasks posed in relevant exercises. The appropriate requirements to these exercises are examined and its correlates are exposed. Exercises included in the system are explored, justified and illustrated with examples. It is established that the designed system of exercises comprises cognitive and communicative exercises of receptive, reproductive and productive character. Congruous mental operations implemented in such exercises and relevant principles of processing media information are specified.*

**Keywords:** foreign language media competence, media text, system of exercises, mental operations, principles of processing media information.

Основною метою навчання майбутніх журналістів у вищій школі є формування *медіакомпетентності* (в т. ч. іншомовної) – інтегративної якості, яка ґрунтується на знаннях, навичках, уміннях, здатностях і досвіді, що створює готовність суб'єктів пізнання до адекватного сприйняття, критичного опрацювання, відтворення, транслювання, структурування й генерування медіаінформації в різних формах, видах і жанрах [5, с. 178]. Під медіаінформацією ми маємо на увазі, насамперед, медіатексти – специфічні, відкриті, полікодові, інтер- і гіпертекстуальні, ретельні, соціально орієнтовані мовленнєві медіапродукти, спрямовані не лише на інформування, а й на здійснення впливу на гіпотетичну або реальну аудиторію [4, с. 267]. Рівень розвиненості медіакомпетентності проявляється в ході активної перцепції, різнобічного опрацювання, аналізу, інтерпретації та продукування медіатекстів. Це означає, що становлення означеної компетентності відбувається у предметній діяльності, яку може забезпечити багатогольова й дидактично виважена система вправ. **Мета статті** - висвітлення специфіки побудови системи вправ для формування іншомовної медіакомпетентності студентів – майбутніх журналістів.

Вправа є структурною одиницею методичної організації матеріалу, що функціонує безпосередньо в навчальному процесі, забезпечує предметні дії з цим матеріалом і формування на їх основі розумових дій, а, відповідно, й ментальної активності суб'єктів пізнання. Вправління передбачає цілеспрямовані і взаємозв'язані практичні дії, що виконуються з урахуванням особливостей розвитку спеціалізованих навичок, вмінь та здатностей (передусім мовленнєвих і когнітивних) і характеру наявних актів когнітивно-комунікативної діяльності [1, с. 340]. Відповідно розроблювана система вправ має охоплювати сукупність необхідних типів, видів і різновидів вправ, які враховують закономірності формованих навичок, вмінь і здатностей та забезпечують високий рівень опанування медіаматеріалу в заданих умовах когнітивно-комунікативної діяльності. Зміст вправ для становлення іншомовної медіакомпетентності студентів-журналістів має складатись із різної медіаінформації та релевантних предметних дій, які здійснюються з нею у процесі виконання вправ.

Пропонована система містить вправи, які корелюють з моделлю формування іншомовної медіакомпетентності (передбачає проходження таких етапів: перцепція, апперцепція, інкорпорація і продукція) і рівнями процесування медіаінформації (перцептивним, когнітивним, символічним і вербальним) та реалізують відповідні принципи (інтерпретації;

апперцептивний; когнітивний; орієнтування на когнітивний текстовий прототип; розвитку ментальної образності мовлення; реалізації індивідуальних стилів; евристичності; стимулювання мовленнєво-розумової активності; розвитку критичного мислення; розвитку когнітивних здатностей до структурування медіаінформації) [1, с. 330–334].

Система вправ складається переважно із комунікативно й когнітивно орієнтованих вправ, які передбачають вирішення завдань з відповідними проблемами. Ці завдання стосуються опрацювання медіатекстів. Наприклад, комунікативна проблема є навчальним завданням, яке студенти мають вирішити за допомогою мовних і мовленнєвих засобів (зокрема, щось з'ясувати, спростувати, заперечити тощо), а когнітивна проблема – це пізнавальне завдання, яке треба вирішити, здійснюючи певні ментальні операції (як-от: синтез, аналіз, порівняння, категоризація, концептуалізація, систематизація, моделювання, узагальнення, конкретизація тощо). Відповідно пошук способу вирішення проблеми залучає студентів до активної розумової діяльності, сприяючи евристичності навчального процесу, змістом якого є вправи рецептивного, рецептивно-репродуктивного, рецептивно-продуктивного і продуктивного характеру.

Зупинимось докладніше на вправах, що становлять пропоновану систему вправ, і проілюструємо їх відповідними прикладами.

Розвиток медіакомпетентності майбутніх журналістів починається зі сприйняття медіатексту. Його коректне розуміння й логічно-дискретне опрацювання передбачає здійснення певних когнітивних операцій. Проте, щоб медіаінформація була адекватно сприйнята, потрібно, щоб вона зумовила орієнтовну реакцію: чим більше увага буде приваблюватися новизною чи складністю медіапродукту, тим більшою є ймовірність його адекватного сприйняття і розуміння, що значно полегшить його подальше осмислення та опрацювання. Тому медіатвори, на яких базуються вправи, мають бути змістовними, інформативними і проблемними. Під час перцепції медіапродукту виявляються: принцип орієнтування на когнітивний текстовий прототип, що передбачає необхідність зважати на конвенціональність конкретного типу й жанру медіатексту, який функціонує в певній мовній спільноті [3, с. 79], і принцип реалізації індивідуальних стилів суб'єктів пізнання, що простежуються як відмінності у сприйнятті, аналізі, структуруванні й оцінюванні інформації.

Наведемо приклад вправи, що передбачає рецепцію й адекватне розуміння інформації [2, с. 112]:

Приклад 1.

Read the text and identify a thesis in it:

Getting Stupid

Research indicates that teens who drink too much may lose as much as 10 % of their brainpower. A study by the National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism shows the younger a person is when beginning to regularly drink alcohol, the more likely that an individual will eventually become an alcoholic. They think drinking results in long-term brain changes that increase the chances for abuse. Teens with an alcohol problem had a harder time recalling information (verbal/non-verbal) that they had learned only twenty minutes earlier.

Because the brain is still developing well into the twenties, teens who drink excessively may be destroying significant amounts of mental capacity in dramatic ways. Repeated testing shows that problem drinkers perform more poorly on cognition and learning tests because of hippocampus damage (responsible for learning and memory). Prefrontal cortex damage, the brain's chief decision maker and voice of reason, results in simply "getting stupid!"

Ця вправа передбачає здійснення операцій синтезу, аналізу, ідентифікації, порівняння і диференціації. Студентам потрібно, зокрема, прочитати текст, проаналізувати вступ і його основні компоненти та визначити тезу, зважаючи на особливості її формулювання і розташування.

Сприйняття медіатвору супроводжується його розчленуванням, тобто розрізненням структурних елементів, виокремленням релевантних сигнальних фраз, зіставлення вступної та заключної частин тощо. Здійснення подібних операцій робить вправи когнітивними, адже вони вимагають розумової активності суб'єктів пізнання. Проілюструємо сказане [6, с. 6]:

Приклад 2.

The linkers used in the text are jumbled. Read the text and swap them around so that they function properly.

#### The Silent Killer

A 27-year-old British hospital doctor collapses and dies. 1) In addition to the coroner's report, he dies of natural causes. However, 2) while the fact that the young medic had just completed an 86-hour working week, could it not be that he died as a result of stress and overwork? We ignore stress at our peril, and 3) far and away we acknowledge its existence, we choose to pay very little attention to the effects it has on our health. Stress, 4) in light of resulting from overwork, an unhealthy lifestyle or a combination of the two, is a potent and unforgiving killer. Something must be done because things can only get worse. Modern life favours and nurtures stress. 5) According to living in work-orientated cultures in which overwork is the norm, we seem to be incapable of leading stable and balanced personal lives. Stress upon stress. So what are we to do? The first step for most of us is to face up to the truth: stress causes heart problems, cancer and depression and, as a result, in today's world it is 6) if the biggest threat to our well-being. At least 7) whether the young doctor had died in a Japanese hospital his death certificate would have read 'karoshi' – death by overwork.

Ця вправа передбачає активне сприйняття й осмислення тексту та коректне розташування сигнальних фраз.

Після сприйняття й поверхневого розуміння медіатексту йде наступний етап – апперцептивний, на якому відбувається методична рефлексія або дискурсивно-логічне оброблення інформації. На означеному етапі реалізуються такі принципи: апперцептивний; інтерпретації; реалізації індивідуальних стилів; евристичності; стимулювання мовленнєво-розумової активності; розвитку критичного мислення. Кожен із згаданих принципів по-своєму детермінує цей етап, що виражається у відповідних вправах. Змістом апперцептивного етапу є рецептивно-репродуктивні когнітивно-комунікативні вправи, які передбачають сприйняття, модифікацію, перефразування, часткове або повне відтворення матеріалу. Наведемо відповідний приклад, що ілюструє сказане [7, с. 222]:

#### Приклад 3.

Reproduce the text, using the paraphrasing technique. Supply the text with the relevant signaling words and phrases where appropriate:

#### Drugs to Boost Brain Power Will Become 'as Common as Coffee'

Powerful stimulants that improve memory, intellectual agility or other aspects of mental performance will almost certainly be developed over the next 20 years. They will have few side-effects, little or no addictive properties and could be used for boosting exam performance, making better business decisions or even eliminating bad memories.

'In a world that is increasingly non-stop and competitive, the individual's use of such substances may move from the fringe to the norm, with cognition enhancers used as coffee is today', says the Foresight report of the government's Office of Science and Technology. 'Cognition enhancers are likely to be developed to treat people who need to improve attention, memory or wakefulness and to help people forget, sleep more efficiently and be less impulsive.'

Drugs that help people to forget disturbing experiences raise the prospect of a future portrayed in films such as *Eternal Sunshine of the Spotless Mind*, where characters are able to forget painful relationships. But the possibility raises disturbing practical, ethical and social issues. 'It is possible that such an advance could usher in a new era of drug use without addiction', says the report. 'If we ever find ourselves in a society that embraced cognition enhancers, "mental cosmetics" could become accepted and raise expectations about the performance and behavior of individuals and groups'.

Розвинені механізми перефразування означають також коректне формулювання висновків і виведення інформації, тому в системі вправ мають бути враховані такі завдання, наприклад:

#### Приклад 4.

*After processing the two preview texts given above draw a relevant conclusion using the phrases:*

*The evidence seems to indicate that...*

*It must therefore be recognized that...*

*The indications are therefore that...*

*It is clear therefore that...*

*Thus it could be concluded that...*

*The evidence seems to be strong that...*

*On this basis it may be inferred that...*

*Given this evidence, it can be seen that...*

Наступним етапом формування іншомовної медіакомпетентності майбутніх журналістів є інкорпорація, що відповідає символічному рівню опрацювання інформації, тобто її образному згортанню. Це вимагає здійснення таких ментальних операцій, як: структурування, моделювання, конденсування, систематизація, ретроспекція, специфікація, фокусування, висвічування, перспективізація, концептуалізація тощо, що проявляється під час виконання відповідних вправ. Змістом означеного етапу є рецептивно-продуктивні когнітивно-комунікативні вправи, що передбачають сприйняття медіаінформації, її осмислення, аналіз, перецентрування «фігури» й «фону», тобто основного і другорядного, адже для продуцента й реципієнта вони можуть виявитися нерівноцінними. На етапі інкорпорації відбувається оброблення й репрезентування медіаінформації на глибинному рівні, яке завершується побудовою концептуальних моделей, що сприяє утворенню концепту оброблюваного медіатексту. На означеному етапі реалізуються принципи: розвитку когнітивної здатності до структурування медіа інформації; когнітивний; реалізації індивідуальних стилів; орієнтування на когнітивний текстовий прототип. Проілюструємо висловлене на прикладі відповідної вправи [2, с. 73]:

Приклад 5.

Skim the texts. Identify the differences between British and American English. Draw a relevant chart signifying the most specific features of the Englishmen and the Americans. Can you characterize the Ukrainians in the same terms?

The Englishman and the American

by A. Trollope

The American, though he dresses like an Englishman and eats roast beef with a silver fork – or sometimes with a steel knife – as does an Englishman, is not like an Englishman in his mind, in his aspirations, in his tastes, or in his politics. In his mind he is quicker, more universally intelligent, more ambitious of general knowledge, less indulgent of stupidity and ignorance in others, harder, sharper, brighter with the surface brightness of steel, than is an Englishman; but he is more brittle, less enduring, less malleable, and I think less capable of impressions. The mind of the Englishman has more imagination, but that of the American more incision. The American is a great observer, but he observes things material rather than things social or picturesque. He is a constant and ready speculator, but all speculations, even which come of philosophy, are with him more or less material...

Наведена вправа передбачає рецепцію інформації, її структурування та моделювання, а, відповідно, й ментальне репрезентування. Зважаючи на різні когнітивні й інтелектуальні стилі студентів, їхні ментальні моделі також будуть відрізнятися своєю будовою, ключовими ідеями та конститuentами, які становлять її зміст.

Заключним етапом формування іншомовної медіакомпетентності майбутніх журналістів є продукція, що відповідає вербальному рівню опрацювання інформації – мовленнєвому оперуванню і продукуванню текстів. Це потребує здійснення таких ментальних операцій, як генерування, категоризація, класифікація, конкретизація, систематизація, узагальнення тощо. Згадані операції виявляються в ході вправляння, тобто під час виконання вправ. Змістом означеного етапу є продуктивні когнітивно-комунікативні вправи. Вони передбачають побудову власних медіапродуктів зі зворотним перетворенням суб'єктивних (внутрішніх) форм репрезентацій на об'єктивні (зовнішні) форми, коли згорнута інформація розгортається в індивідуальних медіатекстах різних форм, видів і жанрів. Майбутні журналісти самостійно генерують різні медіа продукти, а викладач лише детально формулює завдання і спрямовує хід їхніх думок. Проілюструємо сказане на прикладі вправи, яка реалізує це положення:

Приклад 6.

Utilizing H. Lasswell's model of communication "Who says–what–in which channel–to whom–with what effects?" write an analytical article on the topic: "It Takes All Sorts to Make a World". Make sure to include in your article the introduction (with a relevant thesis), logically arranged

supporting paragraphs and the conclusion. In the last paragraph you are supposed to: state a personal opinion; give the reader something to consider; summarize the main ideas.

Таким чином, процес формування іншомовної медіакомпетентності майбутніх журналістів завершується продуктивним етапом. Передбачається, що на цьому етапі у студентів вже розвинені спеціалізовані навички, вміння та здатності сприймати, розуміти, осмислювати, опрацьовувати і продукувати різнопланову медіаінформацію.

У розробленій системі вправ запропоновано комунікативно й когнітивно орієнтовані вправи рецептивного, рецептивно-репродуктивного, рецептивно-продуктивного і продуктивного характеру. Система вправ корелює з етапами становлення медіакомпетентності, рівнями процесування медіаінформації, ментальними операціями, які існують на кожному етапі, і принципами оброблення медіатекстів.

Перспективу подальшого розгляду заявленої проблеми вбачаємо у дослідженні особливостей концептуального аналізу медіаінформації, що позитивно позначиться на рівні медіакомпетентності майбутніх журналістів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Вовк О. І. Комунікативно-когнітивна компетентність студентів-філологів: нова освітня парадигма / О. І. Вовк. – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2013. – 500 с.
2. Вовк О. І. The Harmony of English Tenses: навч. посібник / О. І. Вовк. – Черкаси: САН, 2010. – 186 с.
3. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина; под ред. Е. С. Кубряковой. – М.: МГУ, 1997. – 245 с.
4. Палиенко А. М. Типология медиатекстов / А. М. Палиенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць. – Запоріжжя: Вид-во Класичного приватного університету, 2013. – Вип. 28 (81). – С. 266–272.
5. Palienko A. M. Specific Features of Developing Media Competence of Future Journalists / A. M. Palienko // European Applied Sciences. – Stuttgart, Germany: ORT Publishing. – № 1. – 2012 – P. 178–180.
6. Skipper M. Advanced Grammar and Vocabulary / M. Skipper. Student's Book. – Newbury: Express Publishing, 2007. – 117 p.
7. Steer J. M. The Advanced Grammar Book / J. M. Steer, K. A. Carlisi. 2<sup>nd</sup> Edition. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1997. – 426 p.

УДК 371.13:504 (008)

Н. О. МИКИТЕНКО

### ЯКІСНІ ПОКАЗНИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧОГО ПРОФІЛЮ

*Визначено й продіагностовано якісні показники ефективності технологій формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей: об'єктивного та суб'єктивного оцінювання рівня сформованості іншомовної професійної компетентності студентів; вмотивованості професійного вибору студента; особливостей організації та навчання зміст; найбільш популярних видів навчальної діяльності; використання у навчальному процесі методів активного навчання. Визначено парадигму експериментального дослідження ефективності технологій формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей. На основі інтерпретації якісних показників доведено гіпотезу про ефективність технологій формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей.*

**Ключові слова:** *якісні показники, технології формування іншомовної професійної компетентності, фахівці природничого профілю, парадигма експериментального дослідження.*

### КАЧЕСТВЕННЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИРОДОВЕДЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

*Определены и диагностированы качественные показатели эффективности технологий формирования иноязычной профессиональной компетентности будущих специалистов естественноведческих специальностей: объективного и субъективного оценивания уровня сформированности иноязычной профессиональной компетентности студентов; правильности профессионального выбора студента; особенностей организации и содержания и обучения; наиболее популярных видов учебной деятельности, использование в учебном процессе методов активного обучения. Определена парадигма экспериментального исследования эффективности технологий формирования иноязычной профессиональной компетентности будущих специалистов естественноведческих специальностей. На основе интерпретации качественных показателей доказана гипотеза об эффективности технологий формирования иноязычной профессиональной компетентности будущих специалистов естественноведческих специальностей.*

**Ключевые слова:** *качественные показатели, технологии формирования иноязычной профессиональной компетентности, специалисты естественноведческого профиля, парадигма экспериментального исследования.*

N. O. MYKYTENKO

### QUALITATIVE INDICATORS OF EFFICIENCY OF TECHNOLOGIES DEVELOPING ESP COMPETENCE IN STUDENTS MAJORING IN SCIENCES

*The article is dedicated to identifying and diagnosing qualitative indicators of efficiency of technologies developing ESP competence in students majoring in Sciences, namely: indicators of objective and subjective assessment of students' ESP competence, students' motivation regarding professional choice, organizational features of professional training, its contents, the most popular learning activities, use of active methods of study in educational process. The paradigm of experimental research of efficiency of technologies developing ESP competence in students majoring in Sciences has been defined. Based on the interpretation of the qualitative indicators the hypothesis of efficiency of technologies developing ESP competence in students majoring in Sciences has been proven.*

**Keywords:** *qualitative indicators, technologies developing ESP competence, students majoring in sciences, the paradigm of experimental research.*

Визначення ефективності діагностованого явища в контексті нашого наукового пошуку технологій формування іншомовної професійної компетентності (ІПК) майбутніх фахівців природничого профілю – вимагає проведення комплексного експериментального дослідження, що виконуватиме як критеріальні, так і евристичні функції, і залучається з метою об'єктивної перевірки та обґрунтування достовірності висунутої гіпотези дослідження.

Обґрунтуванню парадигм експериментальних досліджень, розробці методик проведення педагогічного експерименту присвячено наукові розвідки Ю. Бабанського [1], В. Краєвського [2], М. Поташніка і В. Лазарева, [5], В. Сластьоніна [4], Д. Шанк [7], Н. Яковлевої [6] та інших науковців.

На основі аналізу праць вказаних вчених розроблено методику діагностики ефективності технологій формування ІПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей в українських вищих навчальних закладах (ВНЗ), яка передбачала перевірку технологічності усіх компонентів діагностованих конструктів: цільового, змістово-організаційного, процесуального, корегуального та оцінювально-результативного, а також доведення валідності визначених педагогічних умов реалізації технологій.



**Мета статті** – визначення якісних показників ефективності технологій формування ІПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей і доведення на їх основі гіпотези про ефективність цих технологій.

З урахуванням мети визначено наступні завдання дослідження: 1) встановити парадигму експериментального дослідження; 2) з'ясувати якісні показники ефективності технологій формування ІПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей та обґрунтувати їх вагомність; 3) довести валідність гіпотези дослідження про ефективність вказаних технологій на основі інтерпретації якісних показників.

Д. Шанк визначає домінуючі типи парадигм дослідження навчального процесу, якими є кореляційний, експериментальний, якісний, лабораторний, польовий. Характеристики згаданих типів подано у табл. 1 [7, с. 4–6].

Таблиця 1

Типи парадигм дослідження навчального процесу

ТИП	ХАРАКТЕРИСТИКИ
Кореляційний	вивчає зв'язки між змінними
Експериментальний	одна чи більше змінних взаємозамінюються і оцінюється вплив на інші змінні
Якісний	зосереджується на описі подій та інтерпретації значень
Лабораторний	проводиться в умовах контрольованого середовища
Польовий	проводиться в умовах природного для об'єкту дослідження середовища

На основі аналізу представлених даних визначено, що проведене нами експериментальне дослідження відбувалося у полі експериментальної, кореляційної, якісної та польової парадигм.

Гіпотезою дослідження є припущення, що високий рівень сформованості у студентів природничих спеціальностей ІПК в процесі їх іншомовної професійної підготовки забезпечується реалізацією диференційної та сугестивно-асоціативної технологій формування ІПК та наступних педагогічних умов реалізації згаданих технологій: 1) відповідність меті і завданням професійної підготовки майбутніх фахівців природничого профілю, потребам студентів; 2) дотримання методологічних, дидактичних і методичних принципів і підходів до реалізації технологій формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю у навчальному процесі, зокрема, принципів системності, систематичності, реалізації міжпредметних зв'язків, поетапності, доступності, фахової спрямованості та ін.; 3) інтеграція авторських технологій формування ІПК з іншими освітніми технологіями; 4) створення конструктивного середовища технологічної взаємодії завдяки застосуванню ефективних методик навчання іноземних мов, використання методів активного навчання, раціональне структурування змісту навчання, використання належного навчально-методичного забезпечення, позитивний вплив на формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю таких його факторів, як мотиваційний, особистісний, психофізіологічний, навчально-методичної і технічної забезпеченості навчального процесу; 5) раціональна організація самостійної роботи студентів.

Окрім тестувань та усних опитувань (співбесід), з метою вивчення стану іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей, а також її позитивної чи негативної динаміки під впливом застосування технологій формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю, у процесі проведення формувального експерименту нами було використано певні емпіричні методи досліджень, що передбачають здебільшого якісну оцінку отриманих даних, а саме: анкетування, бесіди, обговорення, спостереження.

Одним з аспектів дослідження було виявлення рівня вмотивованості професійного вибору студента. Професійний вибір – один з важливих мотиваційних факторів впливу студента на ефективність формування у нього ІПК, оскільки цей фактор належить до домінуючих у визначенні ставлення студента до навчальної діяльності. Ефективність професійного становлення майбутнього фахівця у навчальному процесі у ВНЗ суттєво залежить від правильності його професійного самовизначення. Є. Павлютенков стверджує, що професійна майстерність є результатом професійної самовизначеності людини. Кожна наступна стадія професійного становлення фахівця зароджується у попередній, інваріантні компоненти якої відображаються в цій наступній стадії. Між усіма ступенями процесу професійного

становлення фахівця існує об'єктивна наступність і взаємозв'язок: «...кожен найвищий ступінь заперечує нижчий, але заперечує, не знижуючи його, а включаючи в себе як зняту категорію, як свій основний елемент» [3, с. 6].

З метою визначення рівня вмотивованості професійного вибору студентів природничих факультетів вітчизняних ВНЗ розроблено опитувальник із запитаннями щодо усвідомленості вибору професії, факторів впливу на здійснення вибору, інтересу до своєї спеціальності, бажання в подальшому працювати в обраній сфері професійної діяльності. Було якісно та кількісно оцінено отримані дані анкетування студентів всіх експериментальних груп (ЕГ) і контрольних груп (КГ) в першому навчальному семестрі, які показали, що у процесі вибору майбутньої професії студенти керуються переважно такими мотивами, як бажання здобути вищу освіту, вплив батьків, сімейні традиції, поради друзів, шкільних учителів. Ступінь задоволеності професійним вибором вважаємо дуже низьким (табл. 2).

Таблиця 2

*Дані щодо вмотивованості професійного вибору студентів природничих спеціальностей*

Показники вмотивованості професійного вибору		Співвідношення кількості студентів у порядку спадання (%)
Мотиви вибору майбутньої професії	бажання здобути вищу освіту	27
	вплив батьків	24
	сімейні традиції	16
	поради друзів, шкільних учителів	13
	курс шкільної профорієнтації	12
	престиж професії	6
	матеріальні мотиви	2
Ступінь задоволеності професійним вибором	високий	11
	середній	26
	низький	23
	невизначений	38
	відсутній	12
Плани щодо подальшої професійної діяльності	працюватиму за фахом	46
	не планую працювати за фахом	31
	здобуватиму іншу освіту	14
	інші	9

Як бачимо, менше половини респондентів виявили бажання працювати у майбутньому за обраним фахом. Престиж професії займає дуже низьке місце в рейтингу мотивів вибору майбутньої професії.

Ми провели повторне анкетування студентів щодо позитивної динаміки вмотивованості професійного вибору у восьмому навчальному семестрі. Їх показники майже не змінились, проте дещо зріс ступінь задоволеності професійним вибором та плани щодо подальшої професійної діяльності у респондентів ЕГ. Ми пов'язуємо зростання цих показників з підвищенням інтересу студентів до науково-пошукової діяльності завдяки активному застосуванню таких компонентів експериментальних технологій формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю, як проблемне навчання, використання методу проєктів, зокрема активне залучення студентів до пошуку наукових проблем, формулювання і перевірки гіпотез у результаті самостійного проведення природничих експериментів і презентації їх результатів іноземною мовою під час аудиторного навчального заняття. Переважна більшість (63 %) респондентів ЕГ з рівнем сформованості ІПК, визначеним як компетентний чи автономний, виявила бажання працювати у майбутньому за фахом, проте у 14 % відповідей студенти зазначили «за кордоном». Високий рівень сформованості ІПК майбутніх фахівців дозволить їм повноцінно реалізовувати свій професійний і творчий потенціал в межах світового наукового й освітнього простору і позитивно вплине на підвищення престижу природничих спеціальностей.

На визначення рівня сформованості ІПК у студентів вплинули і результати самооцінювання ними власної навчальної діяльності. Розроблена форма самооцінювання

студентами свого рівня сформованості ІПК зосереджувалась на баченні студентом необхідних рівнів сформованості ІПК у фахівця-практика його спеціальності для належного виконання у майбутньому своїх виробничих функцій та завдань, оцінці свого рівня сформованості ІПК і бажанні підвищити його. Анкетування проводилось на початку першого і наприкінці восьмого навчального семестрів у всіх ЕГ і КГ. Аналіз даних анкетування, проведеного на початку першого семестру навчання, показав, що переважна більшість (72 %) студентів не вважають ІПК необхідною якістю фахівця їхньої спеціальності і вважають середній або рубіжний рівень сформованості ІПК достатнім для належного виконання професійних ролей і функцій. 23 % респондентів не бажають підвищувати свій рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) і формувати на його основі ІПК. Студенти значно завищують свій рівень сформованості ІКК порівняно з даними проведеної нами комплексної діагностики (табл. 3):

Таблиця 3

Порівняльний аналіз рівнів сформованості ІКК студентів на основі показників самооцінювання та комплексної діагностики

Рівні сформованості компетентності		Показники самооцінювання		Показники комплексної діагностики	
		к-сть студ.	% співвідношення	к-сть студ.	% співвідношення
Компетентний	C2	8	1,7	0	0
Автономний	C1	23	5	14	2,9
Просунутий	B2	67	14,4	41	8,8
Рубіжний	B1	124	26,7	81	17,5
Середній	A2	159	34,2	133	28,6
Інтродуктивний	A1	84	18	133	28,6
ІКК не сформована	0	0	0	63	13,6

Такий завищений рівень самооцінки певною мірою демотивує студентів щодо подальшої навчальної діяльності і негативно впливає на міжособистісну взаємодію у системі «викладач–студент», спричинюючи упереджене ставлення суб'єктів системи один до одного і до предмета навчальної діяльності. Отож, з усіма учасниками ЕГ проводились групові та індивідуальні бесіди, метою яких було тлумачення важливості об'єктивної самооцінки рівня сформованості ІКК, його вагомості для ефективності формування у них ІПК, важливості ІПК як інтегральної якості фахівця природничого профілю, ознайомлення студентів з даними комплексної діагностики рівнів володіння ними ІКК.

Дані анкетування у восьмому семестрі навчання показали значне зростання оцінки важливості високого рівня сформованості ІПК для повноти реалізації професійного потенціалу в респондентів ЕГ, тоді як у респондентів КГ цей показник залишився майже незмінним. Респонденти ЕГ оцінили свій рівень сформованості ІПК з високим ступенем об'єктивності. 53 % студентів ЕГ виявили бажання підвищити свій рівень сформованості ІПК, тоді як цей показник сягнув лише 18 % у респондентів КГ. Отримані дані красномовно свідчать про позитивний вплив експериментальних технологій на ефективність іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців природничого профілю, зокрема, на зростання мотивації студентів до навчання іноземної мови професійного спрямування, розвитку високого рівня сформованості ІПК.

Допомогли у перевірці гіпотези дослідження відповіді студентів на запитання анкети щодо особливостей організації навчання, його змісту, найбільш популярних видів навчальної діяльності, використання у навчальному процесі методів активного навчання. Анкетування проводилось в 16 парах ЕГ і КГ наприкінці другого і четвертого навчальних семестрів. У деяких парах, де дисципліни «Іноземна мова», «Іноземна мова професійного спрямування/спілкування» згідно з навчальними планами підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» вивчалися ще протягом п'ятого-восьмого семестрів, ми також здійснювали анкетування студентів груп у відповідних семестрах. Сумарний аналіз отриманих даних за всі семестри навчання, в яких

проводилось анкетування, виявив низький рівень зацікавленості студентів КГ змістом навчальних дисциплін «Іноземна мова», «Іноземна мова професійного спрямування/спілкування», оскільки 57 % респондентів КГ на запитання анкети стосовно задоволеності змістом навчальної дисципліни відповіли, що не можуть визначитися з цієї проблеми. Це знову красномовно свідчить про низький рівень мотивації студентів КГ щодо предмета навчальної діяльності. На противагу цьому, 54 % респондентів ЕГ заявили, що їх повністю задовольняє зміст згаданих навчальних дисциплін, 38 % студентів вважали, що загалом задовольняє, 6 % – що не задовольняє і лише 2 % не змогли визначитися.

Найбільш популярні види навчальної діяльності, згідно з даними анкетування студентів ЕГ і КГ викладачів, аналізу навчальної документації, спостереження за навчальною діяльністю у ВНЗ, систематизовані у табл. 4.

Таблиця 4

Види навчальної діяльності студентів ЕГ і КГ за рейтингом частотності виконання

ЕГ	КГ
1	2
<p><i>1. Говоріння</i> Участь у рольових, симуляційних, ділових іграх; діалогічне і монологічне мовлення у формі діалогів фахової тематики, різних повідомлень професійного змісту; презентації індивідуальних і групових проєктів, основних етапів та результатів проведених природничих експериментів; обговорення актуальних наукових проблем у сфері професійної діяльності, дискусії, «акваріум», «карусель», обговорення презентацій результатів індивідуальних і групових проєктів, у т.ч. проведених природничих експериментів; переказ фахових текстів.</p>	<p><i>1. Читання</i> Читання адаптованої фахової літератури іноземною мовою; читання автентичної фахової літератури іноземною мовою; читання літератури краєзнавчого характеру іноземною мовою; пошук і відбір необхідної інформації.</p>
<p><i>2. Письмо</i> Складання семантичних графів одиниць загальної лексики та одиниць терміносистеми метамови; побудова інтелект-мап; складання приватних і ділових листів, документів професійного характеру; написання письмових індивідуальних і групових проєктів; написання письмових звітів про етапи і результати проведення природничих експериментів; заповнення форм оцінювання індивідуальних та групових проєктів, презентацій природничих експериментів; написання анотацій та резюме до фахових текстів (статтей, матеріалів досліджень тощо); письмове виконання лексичних вправ, спрямованих на засвоєння фахової термінології; письмове виконання граматичних вправ; написання есеїв; письмовий переклад автентичної фахової літератури з іноземної мови на українську та навпаки.</p>	<p><i>2. Письмо</i> Письмове виконання лексичних вправ, спрямованих на засвоєння фахової термінології; письмове виконання граматичних вправ; письмовий переклад адаптованої фахової літератури з іноземної мови українською і навпаки; письмовий переклад автентичної фахової літератури з іноземної мови українською та навпаки; написання анотацій та резюме до фахових текстів (статтей, матеріалів досліджень тощо); написання есеїв; написання переказів прослуханих текстів; складання приватних і ділових листів, документів професійного характеру.</p>
<p><i>3. Читання</i> Пошук і відбір необхідної інформації для</p>	<p><i>3. Говоріння</i> Переказ фахових текстів;</p>

ЛІНГВОДИДАКТИКА

ЕГ	КГ
1	2
виконання навчально-пошукових і науково-дослідницьких завдань; читання автентичної фахової літератури іноземною мовою; читання адаптованої фахової літератури іноземною мовою; читання літератури краєзнавчого характеру іноземною мовою.	переказ текстів побутової та краєзнавчої тематики; складання діалогів професійного змісту та загальної тематики; підготовка розповідей загальної тематики; підготовка розповідей професійного характеру; участь у рольових, симуляційних, ділових іграх.
<i>4. Аудіювання</i> Прослуховування матеріалів навчальних CD та DVD-дисків, касет із записами начитаних носіями мови розповідей, діалогів тощо фахового характеру, виконання вправ і завдань на розуміння прослуханого; перегляд документальних і науково-популярних мікрофільмів фахової тематики та виконання завдань на розуміння переглянутого і прослуханого; перегляд художніх фільмів, що за тематикою відповідають змістовим модулям, та виконання завдань на розуміння переглянутого і прослуханого у процесі самостійної роботи або на факультативних заняттях; прослуховування хітів відомих співаків і гуртів іноземною мовою, що мають відношення до теми навчальних занять та виконання вправ і завдань на розуміння прослуханого.	<i>4. Аудіювання</i> Прослуховування відтворених викладачем, рідше – записів усних розповідей, діалогів тощо. загального змісту, виконання вправ і завдань на розуміння прослуханого; прослуховування відтворених викладачем, рідше – записів усних розповідей, діалогів тощо. фахової тематики, виконання вправ і завдань на розуміння прослуханого; перегляд художніх фільмів та виконання завдань на розуміння переглянутого і прослуханого.

Як демонструють дані таблиці, змістовий компонент технологій формування ІПК акцентував на: 1) розвитку в студентів умінь і навичок продуктивних видів мовленнєвої діяльності, навчально-пошукових та науково-дослідницьких умінь і навичок; 2) професійній орієнтації навчання; 3) застосуванні більшої різноманітності видів навчальної діяльності студентів; 4) використанні значно більшої кількості методів активного навчання у процесі навчання іноземних мов професійного спрямування.

79 % респондентів ЕГ підтвердили, що їм значно легше вивчати нові термінологічні одиниці іноземної мови у контексті, як пропонують авторські технології формування ІПК з урахуванням структурування змісту навчання на основі виокремлення базових типів дискурсів. 83 % студентів ЕГ вважали, що побудова семантичних графів та інтелект-мап дозволяє їм на основі побудови асоціативних зв'язків запам'ятати до 35–45% більше інформації.

Враховуючи результатів проведених досліджень, можемо зробити висновок, що експериментальні технології формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю позитивно впливають на усвідомлення студентами важливості належного рівня сформованості ІПК, сприяють становленню у них фахової компетентності, спонукають їх до активної навчальної діяльності та самовдосконалення.

Ми простежили за зміною цільових орієнтацій викладачів іноземних мов до початку роботи за диференційною та сугестивно-асоціативною технологіями формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю та в її процесі. До початку роботи за авторськими технологіями, згідно з узагальненими даними анкетування, викладачі спеціалізованих кафедр ВНЗ базових експериментальному дослідженні тлумачили поняття «ІПК» фахівця природничих спеціальностей як: вільне володіння фаховою термінологією; вільне володіння лексикою на побутову тематику; вміння користуватися фаховою іноземною літературою; здатність застосовувати набуті навички з іноземної мови у майбутній професійній діяльності; вміння

складати ділові листи, анотації, резюме й інші документи; здатність здійснювати пошук і відбір інформації; володіння відповідною дискурсивною компетенцією; здатність досягти професійного зростання в іншомовному середовищі. Відповідно складовими цієї компетентності вони вважали: вміння презентувати усні доповіді, представляти свої наукові здобутки іноземною мовою та спілкуватися на наукову тематику; знання граматичних структур, відповідний словниковий запас; читання і переклад оригінальної літератури зі спеціальності; розуміння на слух усного мовлення; сприйняття аудіо- та відео-інформації іноземною мовою, а також інформації у пресі та інших засобах масової інформації. Таким чином, вузько трактуючи поняття «ІПК майбутнього фахівця природничого профілю» і його складові, вони віддавали перевагу рецептивним видам мовленнєвої діяльності студентів, рідше – продуктивним, які базувалися на заучуванні і відтворенні певної інформації і превальювали у навчанні іноземних мов студентів КГ (табл. 4).

Проведені семінари, бесіди та ознайомлення викладачів з методичними рекомендаціями щодо впровадження диференційної та сугестивно-асоціативної технологій формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю у процес іншомовної підготовки студентів природничих спеціальностей дали їм змогу усвідомити всю комплексність і багатогранність поняття «ІПК» як інтегральної характеристики природознавця, сформувані розуміння ієрархії його компонентів на кожному із рівнів, а також ознайомитись з технологічно-методичною системою формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю, визначеними рівнями сформованості ІПК студентів природничих спеціальностей, їх критеріями, показниками, системою оцінювання рівнів сформованості вказаної компетентності.

Під час проведення констатувального і формувального етапів експериментального дослідження ефективності експериментальних технологій формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю фіксувалися дані кожного експериментального заходу розробленої методики діагностування рівня сформованості цієї компетентності з дотриманням об'єктивності, системності і систематичності. В динаміку й тенденції розвитку ІПК майбутніх фахівців природничого профілю вносилися необхідні корективи в організацію експерименту з метою перевірки достовірності сформульованої гіпотези.

На основі викладених вище результатів дослідження можемо зробити наступні висновки.

Парадигмами, в полі яких відбувалося дослідження, вважаємо експериментальну, кореляційну, якісну та польову.

З емпіричних методів досліджень, які передбачають якісну оцінку одержаних даних, було широко застосовано анкетування, бесіди, обговорення, спостереження. Якісними показниками ефективності технологій формування ІПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей, визначеними у ході проведення експерименту, визначено є: показники об'єктивного та суб'єктивного оцінювання рівня сформованості ІПК, вмотивованості професійного вибору студента, особливостей організації і змісту, найбільш популярних видів навчальної діяльності, використання у навчальному процесі методів активного навчання. Показниками цільових орієнтацій викладачів навчальних дисциплін «Іноземна мова» та «Іноземна мова професійного спілкування» є тлумачення й сприйняття ними поняття «ІПК фахівця природничого профілю» і трактування його структури. Перелічені показники різноаспектно характеризують процес формування ІПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей у ВНЗ України.

Обробка й інтерпретація якісних показників використаних під час проведення експерименту емпіричних методів досліджень дає підстави зробити висновок про валідність висунутої гіпотези дослідження, яка полягає у твердженні, що високий рівень сформованості ІПК в студентів природничих спеціальностей у процесі їх іншомовної професійної підготовки у ВНЗ забезпечується реалізацією диференційної та сугестивно-асоціативної технологій формування вказаної компетентності.

Проблема вимірювання ефективності експериментальних конструктів не обмежується її якісними показниками. Комплексна інтерпретація кількісних показників усіх вимірювань, передбачених методикою експериментального дослідження ефективності диференційної та сугестивно-асоціативної технологій формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю, буде предметом наших подальших досліджень.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Бабанский Ю. К. Проблема повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
2. Краевский В. В. Методология педагогического исследования / В. В. Краевский. – Самара, 1994. – 165 с.
3. Павлютенков С. М. Моделивання в системі освіти (у схемах і таблицях) / С. М. Павлютенков. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 128 с.
4. Слостенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя / В. А. Слостенин. – М.: Прометей, 1993. – 177 с.
5. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.
6. Яковлева Н. О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. О. Яковлева. – Челябинск, 2003. – 355 с.
7. Schunk D. H. Learning Theories: An Educational Perspective / D. H. Schunk [5th ed.]. – Allyn & Bacon, 2008. – 592 p.

УДК 371.321=111

I. OLIYNYK, N. HANLET

**GIVING AND RECEIVING CONSTRUCTIVE FEEDBACK**

*The article scrutinizes the notion of feedback applicable in classrooms where team teaching is provided. The experience of giving and receiving feedback has been a good practice in cooperation between a U.S. Peace Corps volunteer and a Ukrainian counterpart. Giving and receiving feedback is an effective means of classroom observation that provides better insight into the process of teaching a foreign language. The article discusses the stages of feedback and explicates the notion of sharing experience between two teachers working simultaneously in the same classroom. The guidelines for giving and receiving feedback have been provided as well as the most commonly used vocabulary items have been listed. It has been proved that mutual feedback leads to improving teaching methods and using various teaching styles and techniques.*

**Keywords:** *feedback, team teaching, exploratory questioning, self-assessment, class observation.*

I. ОЛІЙНИК, Н. ХАНЛЕТ

**ПРИНЦИПИ ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ В ПРОЦЕСІ КОЛЕКТИВНОГО  
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*Розглянуто поняття «зворотний зв'язок», яке застосовується в класах, де проводиться колективне навчання. Показано, що досвід надання та отримання зворотного зв'язку є хорошою практикою в рамках співпраці між добровольцем Корпусу миру США та українським партнером, а надання зворотного зв'язку – ефективний засіб спостереження в класі, що забезпечує краще розуміння процесу навчання іноземної мови. Рокрито етапи надання зворотного зв'язку. Пояснено поняття обміну досвідом між двома викладачами, котрі працюють одночасно в одному класі. Висвітлено основні принципи надання та отримання зворотного зв'язку. Подано словничок лексичних одиниць, які найчастіше використовуються при наданні й отриманні зворотного зв'язку. З'ясовано, що взаємний зворотний зв'язок зумовлює вдосконалення методів викладання, а також використання різних навчальних стилів і технік.*

**Ключові слова:** *зворотний зв'язок, колективне викладання, анкетування, самооцінювання, спостереження.*

## ПРИНЦИПЫ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Рассматривается понятие «обратная связь», которое применяется в классах, где предусмотрено коллективное преподавание. Показано, что опыт предоставления и получения обратной связи является хорошей практикой в рамках сотрудничества между волонтером Корпуса мира США и украинским партнером, а предоставление и получение обратной связи – эффективное средство наблюдения в классе, что обеспечивает лучшее понимание процесса обучения иностранному языку. Рассматриваются этапы предоставления обратной связи. Объясняется понятие обмена опытом между двумя преподавателями, которые работают одновременно в одном классе. Раскрыты основные принципы предоставления и получения обратной связи. Предложен словарь лексических единиц, которые чаще всего используются при предоставлении и получении обратной связи. Установлено, что взаимная обратная связь ведет к совершенствованию методов преподавания, а также использованию различных учебных стилей и техник.*

**Ключевые слова:** обратная связь, коллективное преподавание, анкетирование, самооценка, наблюдение.

*Team teaching gives ample opportunities for getting a feedback. It is important for both teachers (Volunteer and Counterpart) as well as for students. The key point of sharing experience and observing classes i.e. providing feedback is to make teaching more effective. The ones who benefit from teachers' mutual feedback most of all are students. If classes are maintained in a good way, if teaching is student-oriented and feedback interaction conducted between a Volunteer and a Counterpart is positive and constructive it means that successful communication has been established. This is the right way to develop ideas on feedback. First, feedback is observation for assessment: it gives a chance to see classes "from the outside". Being only one teacher in the classroom you cannot get a view how it is working. Second, feedback is a communication event that makes your relationship with a Volunteer (Counterpart) stronger and closer. However, feedback, on the other hand, is a fragile notion that might lead to misunderstanding and rivalry. It's all connected with people, their psyches, their needs, wants, goals, their self-perceptions and their fears. Therefore, some simple things have to be kept in mind while giving/receiving feedback.*

The objective of the article is to offer a framework for feedback which serves well for the post-observed lesson interaction with a Volunteer (Counterpart) and allows to maximize the benefits of the time spent together in the classroom. It also includes some points about class observation and upcoming negotiation process.

### **Stages (Steps) of Feedback**

Providing feedback is inseparably connected with class observation. Thus, these two processes can be roughly divided into three major parts: pre-feedback/ observation, while-observation/ feedback and post-observation/ feedback activities. The first part deals with preparation for giving feedback and developing certain rules you will keep to when discussing the classes observed. The next stage, i.e. actual class observation, gives grounds for further feedback, thus it is important to take some notes for assessing the techniques used in the classroom. The final, after-observation stage, the feedback itself, is about discussing strong and weak points of a lesson conducted.

### **Step 1: Preparation**

At the outset, it helps to establish between the two participants what the time limit is and how the process is expected to develop. Sit down together and discuss an ideal lesson. By doing this you will know what each of you sees as the main goal of teaching. Then in the process of feedback you might get a clearer vision of what has been produced. Establishing the process is a form of signposting that allows the teacher to gain security from knowing where the feedback is heading. You can suggest an agenda and elicit a response, leading towards an agreement on how to proceed. Preparation stage is mainly about achieving a positive climate before the negotiation. The teacher needs to feel as relaxed and comfortable and unthreatened as possible. Secure a place that is private, where you won't be interrupted. It helps to begin by focusing on some third/neutral ground. A handy one is a comment on the learners themselves – start off with something like *"They're a lovely*



(cheerful/noisy/bright/unruly/etc.) class, aren't they?" This serves as neutral but phatic communion and leads you to the next phase.

### **Step 2: Procedure**

**Alternatives.** Working from the concrete to the hypothetical: *this is what you did...this is what resulted...what alternatives exist?...how might they work?*

**Cause-effect approach.** Discussing the outcomes and linking them with processes. This encourages a reflective approach to teaching and helps teachers understand that 'things don't just happen' and that they do have control.

**Specificity.** Feedback should focus on skills, and not on personalities or behaviors. The one who provides feedback should concentrate on how those skills have been implemented and used and how successfully they have worked out in the classroom.

**Food for thought.** Feedback is provided to suggest developing and improving. Eliciting and gently steering the teacher towards the key points is more effective than imposing what had to be done.

**Description and Example.** Be descriptive, not evaluative. Focus on the effect the performance had on you, rather than on how good or bad you perceive it to be. For example, saying, "It's wrong to call on students when they don't raise their hands," is a generalization that may or may not be true in all cases. However, saying "I felt uncomfortable because you called on me when I didn't have my hand up," can help the person realize that students may have the same reaction.

### **Step 3: Closure**

At this stage the one who receives feedback should get a sense of progress and purpose. Armed with a view "from the outside" he knows which direction to go. This can be expressed in terms of objectives: "I'm going to work on organizing my board in a more focused way", "I'm going to script my instructions before the lesson and see if that makes them clearer", etc. The final line of feedback is reflection. It requires pondering about the experience and whether it was successful in terms of class performance, its priorities and objectives. Bear in mind that feedback serves for students. Thus every suggestion on how to improve class work should go to students' perspectives: "Students will probably like more if you try...", "The learners will easily get the point if you suggest them...", "It will appeal to students if you..."

### **The Guidelines for Giving Feedback**

#### **Capture your lesson**

Whether you're being observed or observing someone else, request to use video. Why? It will give you both an objective tool to sit down in front of and discuss together. The video turns feedback into a two way discussion rather than a feedback session. Rather than imposing your thoughts you can actively discuss, pause, rewind fast forward and allow your colleague to come to their own conclusions making it more meaningful for both of you.

#### **Use exploratory questioning**

It naturally opens up dialogue, giving you time to think and draw conclusions. "What do you think you could do to tackle the problem of..." rather than "What you need to do is...!"

#### **Relate back to previous objectives set**

Don't go barking up a different tree! Relate your discussion to the targets already set, if new topics arise; set these as development targets for your next session. Staying focused will allow you to give some 'easy wins', developing a feeling of immediate progression. Be clear in your own mind about why you are feeding back. What exactly do you want your colleague to achieve with what you are telling them?

#### **Be patient**

Give you and your colleague time to draw your own conclusions and then explore them together without cutting across one another. You will develop a stronger more professional relationship.

#### **Do it again**

Giving or receiving feedback is requested to be done regularly. Only by continually discussing and breaking down what you saw can you understand progression and be able to implement what you have learnt.

#### **Be accurate with the language**

The vocabulary, wording and tone you use when voicing your ideas and impressions can make a person receiving feedback feel at ease. Some feedback softeners are as follows:

Maybe you could...

- Have you considered...
- Have you tried...
- Would it be better if...
- I would suggest...
- Do you think you could try to...
- What about trying...
- I wonder if...
- Another possible solution could be...
- Perhaps you could...
- Could you...
- Could you try to...
- One thing that I have found that helps is to...
- Something that I have tried in the similar situation was...

**The Challenges of Receiving Feedback**

*“Who does he think he is telling me...” “Where does she come off saying...”*

Our human instinct for self-preservation can be our worst enemy when we are on the receiving end of constructive feedback. We become defensive and prevent ourselves from truly listening to the observations about our teaching. Rather than benefiting from the feedback as an opportunity for self improvement, many of us counter the comments with self-justifications. We then lose out on a valuable chance to continue growing as well as improving our teaching techniques.

In giving feedback one teaching professional communicates to another teaching professional specific observations noted during class time. The feedback is based solely on objective analysis, not on feeling or moods. The purpose is simply to offer some insights into ways the teacher can improve their interactions with students. When we approach receiving feedback with that frame of mind- as a tool or mirror to help us become always better- we can let down the defensive barriers and listen with a mind looking to improve.

There are certain mechanisms that will help us keep our protective feelings at bay. One way to distract the defensive feelings is to listen reflectively and paraphrase what you hear. “I understand that you noticed my back was to the students for a long time while I was writing on the board”. By repeating what you heard, you eliminate misunderstanding and verbalize the actions observed in the classroom. Another way that helps us focus on listening rather than defending ourselves is to take written notes about the comments and observations. Writing can help us to maintain a professional demeanor and not allow our emotions to take over, by crying or becoming angry. Taking two or three deep breaths before you respond can help get past your immediate emotions.

It is important to use this opportunity to be proactive. During the feedback, together with your observer, begin to formulate a plan on how to implement some improvements in teaching techniques. By brainstorming together to pinpoint some changes you can make you retain some control over the feedback process. “Would you suggest that I write the text on the board before class, and leave it covered?” You show that you heard the observations, recognized the issue, and have already thought through a possible solution. Thank your colleague for their observations and insight; it takes courage to give honest constructive feedback.

Receiving feedback is an opportunity that presents itself throughout our lives offers us chances to continuously improve ourselves. By keeping the positive aspects of constructive feedback at the forefront of our minds and practicing both reflective listening and proactive planning, we can receive feedback as a gift, not as personal criticism.

**Do’s and Don’ts of Giving Feedback**

<p><b>DO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ask for self assessment</li> <li>comment based on observations</li> <li>start with positives</li> <li>balance feedback</li> <li>mention specific observations</li> <li>suggest what might be improved</li> <li>address the performance, not the person</li> <li>look at the outcome to be achieved</li> </ul>	<p><b>DON’T</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>criticize without recommending alternatives</li> <li>make generalized comments</li> <li>be dishonestly kind</li> </ul>
---	---

be honest summarize what was learned	
---	--

**Do's and Don'ts of Receiving Feedback**

<b>DO</b>	<b>DON'T</b>
See it as an opportunity to improve Listen calmly Focus on the content Act professionally Clarify feedback Take notes Ask for suggestions Define a plan Thank you colleague	Blame the messenger Jump to defend or justify yourself Give into your emotions

**Self Assessment**

Honest self assessment is a vital aspect of our ongoing development as teachers. Through self-evaluation, not only do teachers continuously improve the educational experience of their students, but also improve and update class topics and materials. Self monitoring is something we do all the time- consciously and unconsciously. We are aware of our students' interest level, whether or not the activities are engaging them, whether "teacher talk" is outweighing student input. Through this ongoing self evaluation, a teacher can adjust the pace or activities in the moment, for better interaction with students. In addition to our continuous monitoring, however, it is valuable to regularly review one's classroom experience in a systematic way- through a simple checklist or grid.

Self assessment should begin before class by evaluating your lesson plan. Are my goals and objectives clear? Have I allowed enough time for activities, explanations, practice, questions? After the class, did I meet my goals? Did I explain tasks clearly? Did I allow an opportunity for student discussion and questions? What could I have done better or differently? In addition to the organization and management of the class, it is also important to consider one's use of technology, resources, visual aids. Following an honest evaluation of one's own teaching, thought should be given to possible changes or improvements in future classes.

These regular self evaluations are, by their nature, subjective. One way in which we can occasionally have a more objective record of our teaching is through bi-annual video or audio recordings of our classroom. While this technique doesn't show every aspect of our teaching, it can reveal habits or behaviors of which we are not aware.

Ongoing self-evaluation is the way by which every teacher, from most experienced to first-time teacher, will continuously learn and improve. As our students' interests change and evolve over time, so, too, must our techniques and course materials. The best way to keep a finger on the pulse of our classroom is through the regular self assessment of our teaching.

**Conclusion**

Since teaching is, in part, a skill, it can be developed, like other skills, by practicing and getting the opinions of others on how well you have performed. Team teaching and class observation are good opportunities to teach in front of colleagues and friends and hear constructive feedback. The feedback you receive will tell you what you are doing that is effective, as well as what you can do to strengthen your performance.

The way in which feedback is given and received contributes to the learning process. Feedback that is vague, judgmental, ill timed, or unusable is not as valuable as feedback that is specific, descriptive, timely, and practical. Similarly, although being criticized is often not pleasant, being open to well-intentioned, well-crafted feedback can only further your professional development.

**REFERENCES:**

1. Ruth Wajnryb A Framework for Feedback, available at: <http://www.scribd.com/doc/111663628/Wajnryb-Article-a-Framework-for-Feedback>

# СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 305:372.4+371.71

I. М. ШУЛЬГА

## ВПЛИВ ҐЕНДЕРНИХ НАСТАВНОВЛЕНЬ ВЧИТЕЛЯ НА ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Обґрунтовано актуальність проблеми гендерної соціалізації молодших школярів у первинній ланці освіти – початковій школі. Розкрито організацію навчально-виховного процесу у гендерному вимірі, а саме: зміст гендерних настановлень першого вчителя у формуванні валеологічної культури молодших школярів крізь призму підходів (стереотипізований і особистісно-орієнтований) та педагогічна взаємодія у системі «вчитель – учень». Подано результати емпіричного вивчення гендерних поглядів вчителів початкової школи та їхніх уявлень про виховний процес для хлопчиків і дівчаток. Виявлено значну гендерну стереотипізацію свідомості вчителів початкової школи, що засвідчує поширеність традиційних статево-рольових вимог до навчання і поведінки статей та їх вплив на набуття учнями валеологічних компетентностей.*

**Ключові слова:** початкова школа, гендерні настановлення вчителів, молодші школярі, валеологічна культура, навчально-виховне середовище, гендерний підхід (стереотипізований і особистісно-орієнтований).

I. M. SHULGA

## ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНЫХ НАСТАНОВЛЕНИЙ УЧИТЕЛЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Обоснована актуальность проблемы гендерной социализации младших школьников в первичном звене образования – начальной школе. Раскрыта организация учебно-воспитательного процесса в гендерном измерении, а именно: содержание гендерных наставлений первого учителя по формированию валеологической культуры младших школьников сквозь призму подходов (стереотипизированный и личностно-ориентированный) и педагогическое взаимодействие в системе «учитель – ученик». Представлены результаты эмпирического исследования гендерных взглядов учителей начальной школы и их представлений о воспитательном процессе для мальчиков и девочек. Обнаружено значительную гендерную стереотипизацию сознания учителей начальной школы, что свидетельствует о распространенности традиционных полоролевых требований к обучению и поведению полов, и их влияние на приобретение учащимися валеологических компетентностей.*

**Ключевые слова:** начальная школа, гендерные наставления учителей, младшие школьники, валеологическая культура, учебно-воспитательная среда, гендерный подход (стереотипизированный и личностно-ориентированный).

I. M. SHULGA

## THE INFLUENCE OF TEACHER'S GENDER ATTITUDES ON FORMING OF VALEOLOGICAL CULTURE OF JUNIOR PUPILS

*The article explains the topicality of junior pupils' gender socialization in primary school. The organization of educational process in the gender paradigm is described. In particular, the content of the first teacher's gender views as to forming of the valeological culture of junior pupils through the prism of approaches (stereotyped and personal-oriented) and pedagogical interaction in the system "teacher-student" are given. The results of the empirical study of primary school teachers' gender attitudes and conceptions to the educational process for boys and girls are presented. A considerable gender stereotyping of primary school*

*teachers' consciousness is shown. It shows the prevalence of traditional sex-role requirements for education and behavior of boys and girls and its impact on forming of junior pupils' valueological competence.*

**Keywords:** *primary school, teachers' gender attitudes, junior pupils, valueological culture, educational environment, gender approaches (stereotyped and personal- oriented).*

Виховання свідомого ставлення наймолодших громадян до свого здоров'я та життя, формування валеологічної та гендерної культури дівчаток і хлопчиків молодшого шкільного віку є викликами сьогодення, що зумовлює подальшу гуманізацію та демократизацію національної системи освіти. Відповідно до чинних законодавчих документів України (Закон України «Про освіту», Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті», Державний стандарт початкової загальної освіти) та Національних програм (Державна програма «Діти України», «Освіта (Україна XXI століття)», «Здоров'я нації», Здоров'я 2020: український вимір») одним із першочергових завдань постає впровадження гендерного підходу у навчально-виховне середовище як здоров'язбережувальне у початковій школі.

Значний інтерес для нашого дослідження становлять праці щодо формування здоров'язбережувальних компетентностей і валеологічної культури молодших школярів (Т. Бойченко, О. Ващенко, Т. Воронцова, О. Гнатюк, О. Савченко, С. Страшко, А. Царенко), розробки гендерного підходу та його впровадження у практику початкової школи (В. Кравець, Т. Говорун, С. Вихор, В. Гайденко, Т. Дороніна, О. Кікінежді, О. Луценко).

Однак недостатньо вивченою залишається проблема гендерної соціалізації молодших школярів у первинній ланці освіти – початковій школі, а саме організація навчально-виховного процесу у гендерному контексті.

**Мета статті** – емпіричне вивчення змісту гендерних настановлень першого вчителя у формуванні валеологічної культури молодших школярів крізь призму підходів (стереотипізований і особистісно-орієнтований) та педагогічної взаємодії у системі «вчитель – учень».

У період молодшого шкільного віку відбувається нагромадження «соціальності» дитини, перебудова її системи стосунків з оточенням, розширюється коло значущих осіб тощо. Центром життя молодших школярів стає система «вчитель – дитина», яка визначає їх ставлення до батьків і однолітків. Незаперечний авторитет першого вчителя, його погляди та настановлення є значущими факторами та умовами формування валеологічної культури молодших школярів, успішної адаптації дітей до нового соціального статусу «учня», відкриття унікального «Я» кожної дитини, розвитку рефлексії тощо [2; 3; 8].

Учені наголошують, що першому вчителю належить бути «повноцінно функціонуючим» організатором навчально-виховного середовища, в якому відбувається набуття молодшими школярами валеологічних компетенцій, незалежно від статі. Саме у спільній діяльності та діалозі педагога з дитиною у початковій школі «народжується особистість майбутнього», активний і творчий суб'єкт діяльності (Г. Балл, М. Боришевський, Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко, С. Рубінштейн, П. Чамата та ін.) [7, с. 70].

Педагог-гуманіст В. Сухомлинський відзначав: «Вчитель – це не тільки той, хто передає учням знання та вміння. Це передусім той, у кого дитина, як у батька і матері, навчається жити» [11, с. 197]. Перший вчитель, як ключовий суб'єкт в організації навчально-виховного середовища початкової школи, в якому відбувається процес гендерної соціалізації молодших школярів, є тим життєвим взірцем, оскільки його настановлення та дії впливають на формування валеологічних і гендерних компетентностей дітей [2; 3; 8].

Аналіз наукової літератури засвідчив, що в організації навчально-виховного середовища початкової школи в контексті гендерної парадигми вчені визначають два підходи: стереотипізований або статоворольовий (В. Єремеева, В. Заїкін, С. Макаренко, Д. Совтисік, Т. Хрізман) та особистісно-орієнтований або особистісно-егалітарний (І. Бех, Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравець, О. Сухомлинська).

Прихильники стереотипізованого підходу звертають увагу на «природне призначення статей» (більша соціальна адаптованість дівчаток порівняно з хлопчиками, неоднаковий розвиток мозку, різна черговість дозрівання психічних функцій, відмінності у стані здоров'я та засвоєнні валеологічних знань представниками різної статі тощо) [4, с. 7–9]. На думку вчених, організація освітньо-виховного середовища в початковій школі має

здійснюватися на основі біології і психофізіології двох статей, тому навчально-виховний процес потрібно будувати з різними вимогами до навчання та поведінки дівчаток і хлопчиків.

На протизвагу вищезазначеному підходу, прихильники особистісно-орієнтованого підходу вважають особливості розвитку дівчаток і хлопчиків не вродженими, а набутими у процесі статевої соціалізації, оскільки саме соціум створює систему поведінкових приписів, взірців, моделей поведінки, які прийняті для представників різної статі [1; 7; 12]. В. Сухомлинський наголошував, що «індивідуальні особливості дітей не можна «підігнати» під якусь одну, нехай навіть і найдосконалішу схему..., немає жодної педагогічної закономірності, немає жодної істини, яка була б абсолютно однаково застосована до всіх дітей... Виховувати людину – це передусім знати її душу, бачити й відчувати її індивідуальний світ» [10, с. 422].

На взаємозв'язок особистісно-орієнтованого та особистісно-егалітарного підходів вказують сучасні педагоги: «особистісно-орієнтований підхід має на меті побудову навчально-виховного процесу на принципах самоцінності особистості, глибокої поваги до неї, врахування її індивідуальності» [2, с. 120]; «вчитель повинен відійти від навчально-дисциплінарної моделі і переорієнтувати педагогічний процес на головне – особистість» [9, с. 328]; «гендерний підхід у педагогіці й освіті – це індивідуальний підхід до прояву дитиною своєї ідентичності, він дає більшу свободу вибору і самореалізації, допомагає бути достатньо гнучкою і вміти використовувати різні можливості поведінки» [6, с. 427].

Особистісно-егалітарний підхід як базова стратегія гендерної соціалізації ґрунтується на рівноправ'ї статей та їх взаємозамінності, індетермінації біологічно належністю гендерних ролей, дестереотипізації свідомості дорослих, гендерній компетентності, гендерній толерантності як поваги до основоположних прав та свобод дитини, гендерній чуйності у створенні умов для повноцінного розвитку представників різної статі [5, с. 14].

Нас цікавило, як статеві стереотипи опосередковують педагогічний процес (викладання шкільних дисциплін та позакласна виховна робота) у початковій школі, від чого залежить диференціація гендерних поглядів вчителів та як впливають настановлення першого вчителя на соціалізацію та виховання статей, формування валеологічної культури молодших школярів?

З цією метою був проведений аналіз змісту гендерних уявлень педагогів та їх впливу на організацію навчально-виховного процесу, спілкування з учнями/ученицями крізь призму гендерного підходу.

Емпіричне дослідження проводилось на базі загальноосвітніх навчальних закладів міст Тернополя, Переяслав-Хмельницького Київської області, Лозової Харківської області та сіл Тернопільської області. Загальна вибірка становила 40 вчителів (33 – з міських шкіл, 7 – з сільських). Педагогічний стаж роботи в середньому становив 20 років. Були використані такі методи дослідження: опитування, інтерв'ю, анкетування (анкети І. Беха, Т. Говорун, О. Кікінежді), бесіда, включене спостереження, наративи вчителів, оцінки експертів-педагогів.

Емпіричне вивчення та аналіз гендерних уявлень вчителів здійснювались відповідно до виокремлених вченими (С. Бем, Ш. Берн, Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравець, Л. Штильова) чотирьох груп гендерних стереотипів, які відображаються в уявленнях вчителів: маскулінності-фемінності як характеристик чоловічих і жіночих особистісних властивостей; розподілу сфер діяльності та напрямків соціалізації статей; соціальних ролей у приватно-сімейній та публічній сферах [1; 7].

Представимо результати емпіричного дослідження гендерних уявлень вчителів. З'ясовано, що майже 50 % респондентів підтримують стереотипізоване виховання обох статей, вважаючи, що «хлопчики і дівчатка мають в дорослому житті виконувати різні ролі»: вчителі схильні бачити дівчаток не як самостійних суб'єктів суспільного життя, а як «додаток» до чоловіка, та дітей, матерів і берегинь сімейного вогнища. Їхнє майбутнє сприймається виключно з позицій традиційного стереотипу жіночності, натомість хлопчиків спрямовують на кар'єру, бізнес, самореалізацію у соціально-політичній сфері. Трохи більше третини опитаних (38 %) мають загалом позитивне ставлення щодо реалізації особистісно-егалітарного підходу у початкову школу і як аматори на інтуїтивному рівні впроваджують його ідеї у роботу з учнями та батьками.

Приблизно 12,7 % респондентів залишаються невизначеними у своїх гендерних поглядах, що зумовлено недостатньою кількістю егалітарно спрямованих дидактично-методичних

матеріалів і, відповідно, браком гендерних знань як підкріплення власних висновків – звідси домінуючі протиріччя в оцінці поведінки дівчаток і хлопчиків, стратегій виховання та розподілу майбутніх сімейних і соціальних ролей (табл. 1).

Таблиця 1

*Розподіл гендерних поглядів вчителів початкової школи (у %; місто/село)*

Стереотиповані погляди	Егалітарні погляди	Невизначені
I. Диференціація чоловічої та жіночої поведінки		
58,7/61,1 (59,9)	38,6/ 35,6 (37,1)	2,7/3,3 (6,0)
II. Диференціація соціалізації статей і стратегій виховання		
42,8/50,5 (46,7)	40,7/36,4 (38,6)	16,5/13,1 (14,8)
III. Диференціація чоловічих та жіночих ролей у родинно-приватній сфері		
42,0/49,4 (45,7)	35,8/39,6 (37,7)	22,2/11,0 (16,6)
IV. Диференціація соціальних ролей жінок і чоловіків у публічній сфері		
44,7/42,4 (43,6)	39,8/37,1(38,5%)	15,5/20,5 (18,0)
<i>Загалом</i>		
47,1/50,3 (48,6)	38,7/37,4 (38,0)	13,1/12,3 (12,7)

Як видно із таблиці, майже 60 % респондентів перебувають під значним впливом традиційних уявлень. На їхню думку, поведінка статей пов'язана з біологічними відмінностями, тому анатомічно «сильній» статі (хлопчикам) властива маскулінна поведінка, а «слабкій» (дівчаткам) – фемінна. Ці вчителі захоплюють дівчаток до вияву слухняності, старанності та акуратності; натомість хлопчиків хвалять за вміння відстоювати свою позицію, спрямовуючи тим самим на самостійну та незалежну поведінку. Вони послуговуються принципом взаємодоповнення фемінно-маскулінних якостей. Вчителі також по-різному оцінюють подібну модель поведінки обох статей, зокрема, якщо хлопчик бігає, штовхається з однокласниками на перерві, то вчителька реагує на це менш негативно, тоді як дівчинці пояснює про недоцільність такої поведінки.

Більше третини вчителів (37,1 %) вважають, що поведінка, яка традиційно визначається «чоловічою» чи «жіночою», залежить не від біології статі, а від виховання, тому анатомічні відмінності не можуть визначати статевовідповідність поведінки. В організації навчально-виховного процесу вони орієнтуються на паритетні стосунки між дівчатками і хлопчиками, формування дружнього учнівського колективу «різних біологічно, проте рівних соціально».

З'ясовано, що амбівалентність лінії гендерного виховання проявляється у «нерішучості» вчителів щодо вибору стратегії виховання молодших школярів, диференціації соціальних ролей у родинно-приватній та публічній сферах. Зокрема, майже половина (46,7 %) респондентів стоїть на позиціях традиційного виховання молодших школярів, вважаючи, що «дівчатка і хлопчики – це два протилежні світи, тому виховуватись мають по-різному». У спілкуванні з учнями педагоги часто використовують фрази: «ти ж дівчинка, тобі не личить...» або «ти ж хлопчик, маєш бути...». Ці вчителі вважають, що на уроках фізкультури, в позакласній діяльності необхідно надавати різний спортивний інвентар для дітей обох статей, наприклад, дівчаткам – скакалки, обручі, а хлопчикам – м'ячі. Вчителі 1–2 класів вказали, що було б доречно організувати у класі окремі ігрові куточки для дівчаток і хлопчиків з різним набором іграшок і дитячої літератури, де учні могли би проводити час на перерві.

На противагу їм трохи менша кількість респондентів (38,6 %) дотримується егалітарних поглядів, вважаючи, що «хлопчики і дівчатка мають більше подібного у характері, інтересах, вподобаннях, аніж відмінного». На їхню думку, виховання має бути особистісно спрямованим, орієнтованим на розвиток індивідуальності кожної дитини, тому потрібно максимально розвивати усі дитячі здібності незалежно від статі школярів. Ці вчителі захоплюють учнів до «статевонетипових» занять: хвалять дівчаток за освоєння спортивних ігор, технічних умінь і навичок, якими добре володіють хлопчики, а останніх – за уміння куховарити, шити, прасувати, прикрашати, доглядати. Педагоги також спрямовують дівчаток і хлопчиків до участі у спільних спортивних (футбол, волейбол, баскетбол) та рухливих («Кіт і Миша», «Третій зайвий», «Вибивний» тощо) іграх; позакласних виховних заходах: естафетних змаганнях, спортивних святах («Спорт для всіх», «Козацькі забави», «Раз, два, три – граємо ми!», «Подорож у країну

спорту»), конкурсах («Біг у мішках», конкурс малюнків на тему: «Мій родовід»), фестивалях («Родинний тиждень», «Сурми звитяги»).

Про користь тяжіння амбівалентних позицій до егалітарних свідчать погляди більшості педагогів (75,7 %) щодо набуття дівчатками і хлопчиками знань, умінь та навичок з різних навчальних предметів, наприклад, основи здоров'я, української мови, читання, математики, «Я у світі» та «Я і Україна», адже початкова школа є стартовим майданчиком для отримання школярами базових компетентностей. Ці вчителі мотивують дітей обох статей до вивчення усіх навчальних предметів, створюють рівні можливості для оволодіння ними.

Виявлено, що 45,7 % респондентів переконані в необхідності традиційних настановлень дітям щодо родинно-приватної сфери, тому спрямовують дівчаток на емоційно-експресивні види діяльності: роль господині-матері, берегині сімейного вогнища, натомість хлопчиків – на предметно-інструментальні: роль голови родини, годувальника, захисника. У подальшому це може призвести до виникнення феномена «набутої безпомічності», поляризації дівчачих і хлопчачих груп у класі, виконання обома статями різних видів діяльності. «Набута безпомічність» проявляється в обох статей у випадку необхідності змінити традиційний розподіл статевих ролей, наприклад, у дівчаток в подальшому повсякденному житті виникають труднощі у здійсненні дрібного ремонту, що є наслідком відсутності інструментальних умінь; натомість хлопці є безпорадними у побутовому самообслуговуванні. Майже 40% вчителів вважають, що родинний устрій має базуватися на засадах паритетності її членів та взаємозамінності сімейно-соціальних ролей. На думку цих вчителів, варто наголошувати дівчаткам і хлопчикам про рівність виконання домашнього побуту та розподіл сімейних обов'язків.

43,6 % респондентів не диференціюють соціальні ролі жінки та чоловіка. Зокрема, при проведенні бесід з учнями на тему «Професії» (2–4 класи) вчителі пояснюють, що немає «жіночих» і «чоловічих» професій, наводять приклади успішних людей, які змогли реалізувати себе у сімейній і професійній сферах. Водночас 38,5 % вчителів мають стереотипізовані погляди, що проявляються у традиційному баченні виконання дівчатками і хлопчиками професійних ролей (спрямовують дівчаток на освоєння у майбутньому винятково «жіночих» професій, як-от: лікарка, вчителька, перукарка; тоді для як для хлопчиків «асортимент» більш широкий: керівник, бізнесмен, політик, IT-фахівець, юрист).

Таким чином, виявлена амбівалентність гендерних поглядів вчителів стосується стратегій виховання молодших школярів та майбутніх ролей у родинно-приватній і публічній сферах. Водночас вони не впевнені щодо власних гендерних позицій.

У процесі емпіричного дослідження також з'ясовано, що майже 45 % педагогів заохочують учнів до прояву статевоповідних якостей і рис характеру. Це проявляється у вчительських настановленнях, наприклад, дівчаткам часто кажуть: «будь слухняною», «будь уважною», «будь старанною», «будь лагідною»; натомість до хлопчиків звучать інші рекомендації: «ти сильний», «ти – чоловік», «будь активним» тощо. Диференціація стереотипізованих настановлень виявляється під час виконання учнями завдань на уроках, коли вчителі використовують різні репліки: «ти молодець», «сміливіше», «впевненіше», «веди клас» (в значенні керуй), «докажи», «ти знаєш», «ти можеш це зробити сам!» – до хлопчиків; «думай», «будь уважною», «працюй акуратно», «не поспішай» – до дівчаток. Це, на нашу думку, налаштовує хлопчиків на самостійність та активність, досягнення успіху у виконанні завдань, розвиток впевненості в собі, вміння відстоювати свою думку, тоді як настанови для дівчаток – на старанність, ретельне виконання завдання, монотонність і шаблонність дій.

Вчителі, зазвичай, активніше реагують (кивають головою, жестикулюють) на вчинки і репліки хлопчиків, ніж дівчаток (70 і 30 % відповідно), при очікуванні правильної відповіді довше тримають зоровий контакт з хлопчиками. Звертаючись до обох статей, переважно вживають займенники чоловічого роду, наприклад: «Кожен повинен принести зошит», «Усі учні нашого класу...» й ін.), що є ознакою мовного андроцентризму вчителів.

Диференціація за статевою ознакою виявлена також в особистих звертаннях до учнів. Якщо до дівчаток, як правило, вчителі звертаються за іменем в пестливій формі, ласкаво: «Оленко», «Іринко», «Настуню», то до хлопчиків часто використовують займенник «ти» або більш строгий тон: «Мишко», «Андрію», «Вітька». До хлопчиків звучать більш образливі



репліки, як-от: «Ви – турки!», «Чого потираєш руки, як бабця після вареників?», «Не лови гав на уроці!» тощо.

Таким чином, результати емпіричного дослідження свідчать про стереотипізацію поглядів вчителів, що дівчаток і хлопчиків потрібно виховувати відповідно до соціальноочікуваних норм. Дотримання таких упереджень у початковій школі є наріжним каменем спотикання, який зумовлює прийняття хибних виховних тактик.

Одним з елементів навчально-виховного процесу початкової школи є розподіл шкільних доручень у класі. Нас також цікавило, які «гендерні послання» використовують вчителі при формуванні активу класу. Адже ці настанови в старшій школі відобразатимуть бажання учня посісти певний «щабель» у шкільній ієрархії самоврядування.

Більшість педагогів (60%) вказали, що розподіляють доручення у класі, спрямовуючи дівчаток і хлопчиків на участь в полярних видах діяльності, надаючи, зазвичай, учням статевовідповідні доручення: хлопчикам – ті, які вимагають активності, швидких дій, розсудливості, самостійності, а дівчаткам – ті, які передбачають уважність, точність, акуратність тощо. 40% респондентів дотримуються особистісно-орієнтованого підходу, залучаючи однаково дівчаток і хлопчиків до виконання шкільних доручень без огляду на стать. Крім того, щомісяця змінюють класні обов'язки, даючи змогу учням спробувати себе у різних видах діяльності і сформувані в них широкий спектр умінь та навичок (табл. 2).

Таблиця 2

*Порівняльний аналіз розподілу шкільних доручень у міській та сільській школах (у %)*

	Міська школа		Сільська школа	
	Хлопчики	Дівчатка	Хлопчики	Дівчатка
Староста	57,2	42,8	50,0	50,0
Заступник старости	44,1	55,9	45,1	54,9
Юні науковці	46,3	53,7	45,8	54,2
Книголюби	46,7	53,3	54,4	45,6
Витівники	50,0	50,0	54,4	45,6
Юні спортсмени	60,1	39,9	92,0	8,0
Квітникарі	43,4	56,6	27,4	72,6
Сантрійка	38,2	61,8	15,6	84,4

Найбільше переважання хлопчиків, порівняно з дівчатками виявлено у такій групі доручень, як «Юні спортсмени» (60,1 % хлопчиків і 39,9 % дівчаток – у міській школі; 92 % хлопчиків і 8 % дівчаток – у сільській школі). Завданням школярів є допомога вчителю в організації фізкультурно-масової виховної роботи, співорганізація та участь у позакласних спортивних змаганнях тощо. Натомість доручення, які стосуються старанності, уважності й акуратності, традиційно надаються дівчаткам. Це групи: «Квітникарі» (43,4 % хлопчиків і 56,6 % дівчаток – у міській школі; 27,4 % хлопчиків і 72,6 % дівчаток – у сільській школі) (учні займаються озелененням класної кімнати, доглядом за вазонами); «Сантрійка» (38,2 % хлопчиків і 61,8 % дівчаток – у міській школі; 15,6 % хлопчиків і 84,4 % дівчаток – у сільській школі) (перевірка зовнішнього вигляду, охайності, акуратності однокласників). Кількість дівчаток також переважає у групі книголюбів (46,7 % хлопчиків і 53,3 % дівчаток – у міській школі; 54,4 % хлопчиків і 45,6 % дівчаток – у сільській школі).

З'ясовано, що доручення, які виховують у школярів лідерські якості, розподілені однаково між хлопчиками та дівчатками. Це стосується, зокрема, обов'язків старости та його заступника (староста: 57,2 % хлопчиків і 42,8 % дівчаток – у міській школі; 50 % хлопчиків і 50 % дівчаток – у сільській школі), які передбачають контроль за чергуванням учнів в класі, перевірку порядку і чистоти на партах, допомогу вчителю у підготовці класу до уроку.

Рівномірно також розподілені доручення у групах «Юні науковці» (46,3 % хлопчиків і 53,7 % дівчаток – у міській школі; 45,8 % хлопчиків і 54,2 % дівчаток – у сільській школі) та «Витівники» (50 % хлопчиків і 50 % дівчаток – у міській школі; 54,4 % хлопчиків і 45,6 % дівчаток – у сільській школі). Члени першої групи допомагають вчителю підбирати цікаві, інформаційні матеріали до уроків, позакласних виховних заходів; другої – займаються організацією перерв: підбирають рухливі, настільні ігри, загадки, ребуси, головоломки тощо. Таким чином, сповідуючи особистісно-орієнтований підхід при розподілі доручень у класі,

вчителі залучають учнів обох статей до виконання різних видів діяльності, що сприяє набуттю хлопчиками і дівчатками широкого діапазону вмінь і навичок.

Проте обов'язки деяких груп доручень розподіляються здебільшого серед представників певної статі, так наприклад, у групі «Юні спортсмени» переважає кількість хлопчиків, а у «Сантрійці» та «Квітникарях» – дівчатка. Таке нав'язування вчителями традиційних статевих ролей, на нашу думку, стає на заваді розвитку індивідуальності та позитивного образу «Я» молодших школярів.

Отже, навчально-виховне середовище початкової школи є важливим соціокультурним простором, в якому відбувається статева соціалізація дітей і набуття ними валеологічної та гендерної культури. Важливим суб'єктом початкової школи є вчитель, який має відповідні гендерні погляди та настанови.

Результати емпіричного дослідження гендерних уявлень вчителів початкової школи засвідчили, що на практиці вчителі сповідують традиційні статево-рольові вимоги до навчання, виховання і поведінки дівчаток і хлопчиків. Значна гендерна стереотипізація свідомості вчителів початкової школи зумовлює поширеність традиційних статево-рольових вимог до навчання і поведінки статей та їх вплив на набуття учнями валеологічних компетентностей. Це стосується диференціації поведінки статей, яка відображається у спілкуванні з учнями, гендерних настановленнях на уроках та позакласній діяльності. Амбівалентність гендерних уявлень вчителів проявляється щодо стратегій виховання молодших школярів, диференціації соціальних ролей у родинно-приватній та публічній сферах. Егалітарна позиція вчителів виявляється у створенні рівних можливостей для освоєння дівчатками і хлопчиками різних навчальних предметів, паритетному розподілі шкільних доручень серед статей, формуванні дружнього колективу рівноцінних особистостей, що є підґрунтям для сучасних стандартів рівноцінності статей та виховання здоров'ятворчої особистості.

З'ясовано, що часто педагоги недостатньо обізнані в гендерній проблематиці та не визначені у власних позиціях щодо неї. Проте більшість вчителів початкової школи проявляє значний інтерес до забезпечення гендерної рівності дітей в навчально-виховному процесі, впровадження особистісно-егалітарного підходу у створенні гендерно-освітнього середовища як здоров'язбережувального для молодших школярів.

Подальшими перспективами дослідження є розробка педагогічної системи формування валеологічної культури молодших школярів на засадах гендерного підходу та перевірка її ефективності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – М.; СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
2. Бех І. Виховання особистості: у 2 кн. / І. Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
3. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник / О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
4. Еремеева В. Мальчики и девочки – два разных мира: нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам / В. Еремеева, Т. Хризман. – СПб.: Тускарора, 2000. – 184 с.
5. Кікінежді О. Ідентифікація як соціально-психологічний феномен диференціації статі: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / О. Кікінежді. – К., 2012. – 44 с.
6. Кравець В. Історія гендерної педагогіки: навчальний посібник / В. Кравець. – Тернопіль: Джура, 2005. – 440 с.
7. Кравець В. Гендерна соціалізація молодших школярів: навчальний посібник / В. Кравець, Т. Говорун, О. Кікінежді. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 192 с.
8. Максименко С. Генеза здійснення особистості / С. Максименко. – К.: ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
9. Савченко О. Дидактика початкової освіти: підручник для студентів вищих навчальних закладів / О. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.
10. Сухомлинський В. Вибрані твори: в 5-ти т. / В. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – 670 с.
11. Сухомлинський В. Вибрані твори: в 5-ти т. / В. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 4. – 640 с.
12. Штылева Л. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ / Л. Штылева. – М.: ПЕРСЕ, 2008. – 316 с.

I. I. ПАРФАНОВИЧ

### ДИФЕРЕНЦІЙОВАНІСТЬ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІВЧАТ ЗА СТУПЕНЕМ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЗАНЕДБАНОСТІ

*Проаналізовано теоретичні підходи до пояснення суті та особливостей прояву поведінкових девіацій дівчат. Встановлено особливості психолого-педагогічної характеристики дівчат різного ступеня соціально-педагогічної занедбаності дівчат на основі визначення понять «важковиховуваність», «соціальна дезорганізація і дезадаптація», «соціальна занедбаність», «педагогічна занедбаність», «соціально-педагогічна занедбаність», «особи груп ризику», «особи девіантної поведінки» та їх ієрархії. На основі диференційованого підходу до проблеми девіантної поведінки дівчат розглянуто особливості застосування соціально-педагогічних методів і форм роботи до дівчат соціальної, педагогічної, соціально-педагогічної занедбаності.*

**Ключові слова:** дівчата, психолого-педагогічні особливості, ступінь соціально-педагогічної занедбаності, диференційований підхід, превентивні і організаційні заходи.

И. И. ПАРФАНОВИЧ

### ДИФЕРЕНЦИРОВАННОСТЬ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕВОЧЕК ЗА СТУПЕНЬЮ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТИ

*Проанализированы теоретические подходы к объяснению сущности и особенностей проявления поведенческих девиаций девушек. Установлены особенности психолого-педагогической характеристики девушек разной степени социально-педагогической запущенности девушек на основе определения понятий «трудновоспитуемость», «социальная дезорганизация и дезадаптация», «социальная запущенность», «педагогическая запущенность», «социально-педагогическая запущенность», «лица групп риска», «лица девиантного поведения» и их иерархии. На основе дифференцированного подхода к проблеме девиантного поведения девушек рассмотрены особенности применения социально-педагогических методов и форм работы к девушкам социальной, педагогической, социально-педагогической запущенности.*

**Ключевые слова:** девушки, психолого-педагогические особенности, степень социально-педагогической запущенности, дифференцированный подход, профилактические и организационные мероприятия.

I. I. PARFANOVICH

### THE DIFFERENTIATION OF THE CHARACTERISTIC OF THE GIRLS' PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES ACCORDING TO THE DEGREE OF THEIR SOCIAL AND PEDAGOGICAL NEGLECT

*Theoretical approaches to the explanation of the nature and characteristics of girls' display of deviant behavior are analyzed. The peculiarities of psychological and pedagogical characteristics of girls of different degrees of social and pedagogical neglect are established based on the definitions of the notions «indocilement», «social disorganization and deadaptation», «social neglect», «pedagogical neglect», «social and pedagogical neglect», «individuals of risk groups», «individuals of deviant behavior» and their hierarchy. The peculiarities of the use of social and pedagogical methods and forms of work with the girls, who are socially, pedagogically, and socio-pedagogically neglected, are examined on the basis of the differentiated approach to the girls' deviant behavior. The aim of the article is to define the preventive and organizational measures in social-pedagogical work with girls, who are socially, pedagogically, and socio-pedagogically neglected, considering the peculiarities of personal deformation of the development at the stage of indocilement, social disorganization and deadaptation.*

**Keywords:** girls, psychological and pedagogical peculiarities, the degree of social and pedagogical neglect, differentiated approach, preventive and organizational measures.

У своєму онтогенезі стійкі девіації формуються поступово ускладнюючись. Одночасно з погіршенням характеристик поведінкових відхилень змінюється і особистість, яка чинить соціально засуджувані дії. Коли вчинки людини відповідно до чітко визначених характеру, змісту, спрямованості набувають категорії постійних, то мова йде про поведінку позитивного або негативного типу як систему вчинків. Декілька вчинків однієї і тієї ж спрямованості свідчать про стабілізацію поведінкового стереотипу.

Аналіз девіантної поведінки учениць вимагає дослідження сутнісного розуміння понять «важковиховуваність», «соціальна дезорганізація», «соціальна дезадаптація», «соціальна занедбаність», «педагогічна занедбаність», «соціально-педагогічна занедбаність», «особи груп ризику», «особи девіантної поведінки» та їх ієрархії, специфіки прояву девіацій і ступеня девіантності особи. З соціально-педагогічної позиції необхідним є диференційований підхід до важковиховуваності, соціальної дезорганізації і дезадаптації, соціальної, педагогічної, соціально-педагогічної занедбаності.

Грунтовне висвітлення особливостей та ступеня девіантності особи можливе за умови врахування думки науковців щодо цієї проблеми в ретроспективному аналізі.

**Метою статті** є розкрити превентивні і організаційні заходи у соціально-педагогічній роботі з дівчатами педагогічної, соціальної, соціально-педагогічної занедбаності, враховуючи особливості деформації особистісного розвитку на стадії важковиховуваності, соціальної дезорганізації і дезадаптації.

Вчинки можуть мати поверхневий і внутрішній, глибинний характер. «Між зовнішньою і внутрішньою культурами людини ціла прірва, при чому не стільки в проявах, скільки в їх природі. Внутрішня культура заснована на психологічній здатності людини, яка подібно нашим слуху й увазі, закладається у дитині у результаті певної комбінації батьківських генів. Правда, так само, як і пам'ять, музичний слух або увагу, можна розвинути досить значно і внутрішню культуру. Зовнішня ж культура – набір звичок і навиків поведінки – не залежить від уроджених здібностей, вона визначається навчаннями й тренуваннями» [1, с. 86]. В. Владиславський зазначав, що в поведінці індивіда поняття «дії» і «вчинку» необхідно розрізняти: «Між дією і вчинком велика, а головне – принципова різниця. Дія – це те, що здійснює людина за примусом. Вчинок – те, що робить людина за власним бажанням. І тому вчинок не стільки те, що робимо ми, скільки те, що робить нас [1, с. 84]. «Поведінка людини – характеристика зовнішнього прояву її психічної діяльності, це спосіб життя і дій [4, с. 51].

Проте не всі автори однаково важковиховуваність ставлять в основу онтогенезу девіантної поведінки і тлумачать це поняття більш широко. О. Ткачова, І. Возний визначають, що у категорію важких потрапляють різні школярі: невстигаючі, недисципліновані, діти з різними нервовими та психічними розладами, підлітки, що перебувають на профілактичному обліку, діти з неблагополучних сімей. Автори дають класифікацію таких осіб. Перша група – діти з недоліками у психічному розвитку: «Коли неуспішному учню не забезпечено індивідуальний підхід, що враховує його психічні особливості, не надається необхідна допомога, тоді на базі затримки психічного розвитку формується педагогічна занедбаність, що погіршує його стан». Другу групу «важких» становлять школярі, яких інколи називають важковиховуваними, інколи – соціально дезадаптованими або педагогічно занедбаними, інколи – дітьми з відхиленнями в поведінці або схильними до злочинної поведінки [8, с. 26].

Т. Фарафоновна зазначає, що багато західних вчених, котрі займаються дослідженням відхилень у поведінці серед неповнолітніх, не диференціюють чітко такі поняття, як «важковиховувана дитина», «неповнолітній правопорушник», «неповнолітній злочинець» [9].

Дівчат відносять насамперед до категорії приховано або потенційно важковиховуваних. Дослідження багатьох вчених свідчать про такий характер процесу формування девіантної поведінки дівчини: «Лише в останні роки у нас почали звертати увагу на виховання і перевиховання педагогічно занедбаних дівчат, їх підготовку до майбутнього сімейного життя. Складність для вчителя полягає в тому, що важкі дівчата на відміну від хлопчиків часом нічим не виділяються на загальному фоні учнів» [5, с. 58]. «Хлопець не так залежить від нашої думки і наших оцінок. Дівчинка ж, навпаки, намагається приховати від дорослих свої негативні риси, справити на дорослих найбільш приємне враження. Її недоліки мають прихований характер, тому вчителі і батьки іноді не встигають вчасно їх помітити» [2, с. 27]. «Хоч важких дівчат

порівняно з хлопцями набагато менше, вони надзвичайно складні і вимагають винятково тонкого, кваліфікованого підходу. Дорослі іноді задовольняються тим, що дівчинка не б'ється, не палить, як хлопець. Але якщо дівчина надломлена морально, є аморальною, вона більш складна у перевихованні, ніж хлопець. Складність для педагога в тому і полягає, що важкі дівчата інколи нічим не виділяються на загальному фоні учнів» [7, с. 68].

М. Фіцула наводить класифікацію осіб, які допускають поведінкові відхилення, що відображає поступове їх ускладнення. За ступенем важковиховуваності він називає чотири групи дітей, підлітків і молоді:

1) важковиховувані – байдуже ставляться до навчання, періодично порушують правила поведінки, дисципліну. Для них характерні такі негативні якості, як грубість, брехливість, нечесність;

2) педагогічно занедбані – негативно ставляться до навчання й суспільно корисної діяльності. Вони систематично порушують дисципліну й норми моралі, постійно проявляють негативні риси особистості;

3) правопорушники – перебувають на обліку в інспекції у справах неповнолітніх або направлені до спецшкіл і спец профтехучилищ;

4) злочинці – педагогічно занедбані, які вчинили злочини, порушили правові норми й направлені судом до виправно-трудових колоній [10, с. 49].

В. Оржеховська, розглядаючи важковиховуваність причиною ускладнень у подальшому розвитку особистості, також визначає особливості формування осіб з більшою поведінковою деформацією. На її думку, педагогічно занедбані – це переважно фізично та психічно здорові діти і підлітки, які стали важкими через неправильне виховання чи відсутність його впродовж тривалого часу; підлітки-правопорушники – це важковиховувані, педагогічно занедбані підлітки, котрі скоюють правопорушення (дрібні крадіжки, хуліганство та ін.), порушують адміністративні та інші норми, стоять на обліку в органах у справах дітей чи направлені службою у справах дітей до шкіл і училищ соціальної реабілітації [4, с. 52].

Особливу групу становлять підлітки, яких можна назвати «приховано» або «потенційно» важковиховуваними. Звичайно, педагог констатує наявність відхилень у моральному розвитку дитини лише тоді, коли вони вже сформувалися і спричинюють тривогу оточення [6, с. 18]. «Приховано» або «потенційно» важковиховувані є так звані групи ризику. А. Макаренко вважав, що «група ризику» – поняття, яке широко використовують і педагоги, і психологи. До цієї групи належать підлітки, особливості розвитку яких створюють підвищену небезпеку поведінкових відхилень [3, с. 80].

Учені використовують поняття «група ризику» лише в однині. Ми ж дотримуємося позиції, що існує багато категорій осіб, які потрапляють у таке визначення, тому доцільним є вживання терміна у множині – «групи ризику». До «груп ризику» відносимо такі категорії неповнолітніх:

1) соціального ризику (з неблагополучних, дисфункційних, неповних сімей, бездоглядні діти, позбавлені батьківського піклування, організованого педагогічного впливу у референтному оточенні, котрі постраждали від насильства);

2) з труднощами в особистісному розвитку;

3) які характеризуються деформацією і соціального, і особистісного розвитку.

Соціально-педагогічна позиція стосовно дівчат вимагає диференційовано підходити до визначення осіб груп ризику і девіантної поведінки. Поняття «дівчата групи ризику» (в однині) не відповідає дійсності, адже ризики, детермінанти поведінкових девіацій є медичними, психологічними, соціологічними, соціально-педагогічними, і ці ризики можуть проявлятися комплексно. Тому доцільно вживати поняття «дівчата груп ризику» (у множині).

Узагальнивши дослідження вчених, наше тлумачення вказаних понять є таким:

- *особи груп ризику* – це діти, які за соціальним становищем, психолого-педагогічним розвитком чи психоемоційним самопочуттям здатні до порушень встановлених суспільних норм;

- *особи девіантної поведінки* – це діти, порушення норм співжиття й закону яких мають значний, глибокий ступінь на основі порушення мотивації вчинків та асоціальних намірів,

порушення прав інших осіб, встановлених у суспільстві, здійснення саморуйнації своєї особистості.

Диференційований підхід до дівчат з відхиленнями у розвитку, самопочутті, поведінці дає змогу визначити важковихованість, соціальну дезорганізацію, дезадаптацію, соціальну, педагогічну, соціально-педагогічну занедбаність (рис. 1).

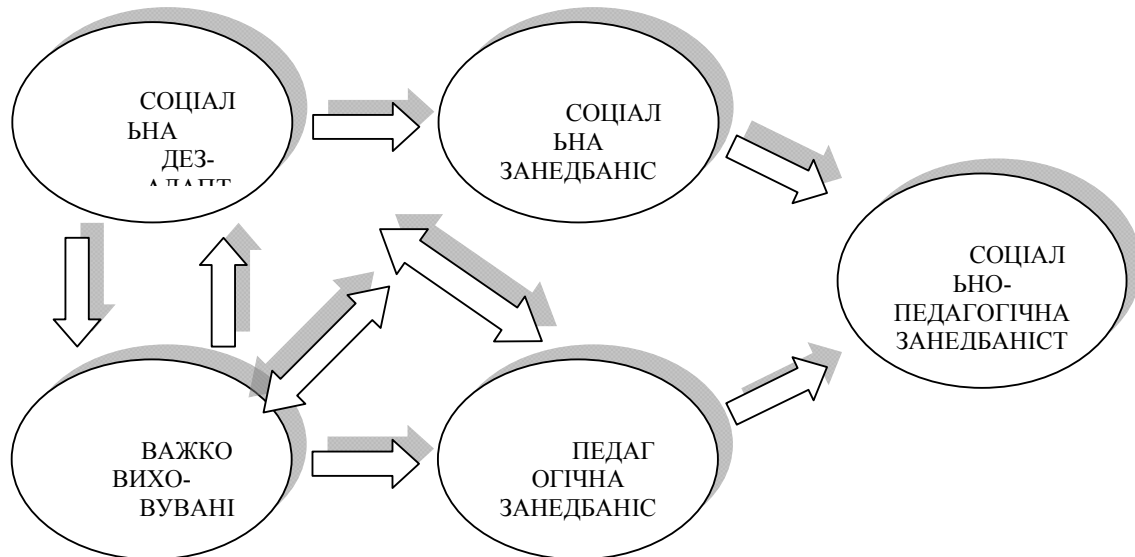


Рис. 1. Стадії деформації розвитку особистості.

*Важковихованість* – це: 1) рівень відхилень у свідомості й поведінці, який характеризується неможливістю і/чи небажанням дитини піддаватися виховному впливу; 2) відхилення у поведінці, що потребує комплексного зусилля в організації виховання; 3) поведінка людини, за якої утрудненим є виховний вплив педагога.

*Соціальна дезорганізація і дезадаптація особистості* – це непристосованість до умов соціального середовища, що проявляється у порушеннях життєдіяльності; *дезорганізація у житті особи* – фактори і чинники, які негативно впливають на порушення норм та розпорядку життя особи. За тих чи інших умов можуть проявлятися й такі порушення: вікова криза; неблагополучне, незадовільне становище в сім'ї, мікросоціальному оточенні; бездоглядність; емоційне, фізичне, психічне насильство з боку батьків, педагогів чи інших осіб; деструктивні стосунки у формальному колективі. Соціальна дезорганізація і дезадаптація супроводжуються неуспішністю, сімейним неблагополуччям, відсутністю позитивних соціальних зв'язків.

*Соціальна занедбаність* – це наслідок недостатніх заходів з організації розвитку, життєдіяльності, виховання індивідів, що призводить до труднощів у процесі соціалізації, оволодінні соціальними ролями. Вона є наслідком недостатнього функціонування чи позитивного впливу основних соціальних інститутів: сім'ї, школи, органів державної виконавчої влади, соціальних служб, громадськості, засобів масової інформації. Загалом соціальна занедбаність виникає внаслідок недостатньої організації соціального виховання. На стадії соціальної занедбаності спостерігається потрапляння під вплив осіб мікросоціального оточення негативного спрямування. Соціальна занедбаність проявляється в упущеннях у розвитку пізнавальних здібностей, соціальному сирітстві чи бездоглядності, формуванні інтересів поза межами формального колективу.

*Педагогічна занедбаність* – це стан особи, що характеризується упущеннями в навчанні і вихованні як наслідок недостатнього педагогічного впливу сім'ї, дошкільних та навчальних загальноосвітніх закладів, інших інститутів соціального виховання; це сформованість негативних ціннісних мотиваційних установок, нормативних позицій, поведінкових стереотипів. Види її прояву можуть бути такими: егоїзм, конфліктність, розбещеність, жорстокість, агресивність, низький рівень знань, сформованості моральних і правових норм у свідомості.

Деформація відбувається у комплексі мотивів (наслідування більш досвідчених «авторитетів», ідеалів, образів; бажання завоювати авторитет соціально неприйнятними способами; наявність меркантильних інтересів; деформація потреб та ін.), *потреб* (домінантність матеріальних, вузько індивідуалізованих потреб; недостатня потреба у пізнанні навколишнього світу; спотворена потреба свободи й самостійності; використання засобів для реалізації власних потреб, які не відповідають нормам моралі та/чи права), *рис характеру* (безвідповідальність, недисциплінованість, лінощі, вміння обманювати, неврівноваженість та ін.). Мотиви, потреби, риси характеру є загальними ознаками зміщень у психолого-педагогічній характеристиці особи девіантної поведінки.

*Соціально-педагогічна занедбаність* – це наслідок недостатнього соціально-педагогічного впливу, що зумовлює зниження показників розвитку особи. Вказане явище характеризується комплексом негативних особистісно-індивідуальних якостей у характеристиці особи, які сформувалися внаслідок недостатнього рівня організації соціального простору. Ознаки соціально-педагогічної занедбаності такі: відсутність позитивних інтересів; сформованість негативних особистісних установок; постійні асоціальні зв'язки з особами мікросоціального та референтного оточення; асоціальна спрямованість розвитку особистості загалом.

На стадії соціально-педагогічної занедбаності, як правило, проявляється девіантна поведінка, що супроводжується: відсутністю позитивного сімейного і педагогічного впливу; наявністю проблемної ситуації чи життєвої кризи; сформованість індивідуально-особистісних особливостей (низький розвиток сили волі, егоїзм, здатність потрапляти під вплив осіб та явищ асоціального характеру); негативним ставленням до навчання; порушенням позитивних соціальних зв'язків; негативними емоціями, відсутністю психоемоційної підтримки з боку близьких; установками або неправильно сформованим світоглядом особи, внаслідок чого вона виходить із несприятливої ситуації асоціальним шляхом; формуванням негативних стереотипів поведінки та їх закріплення внаслідок відсутності позитивних впливів.

Між соціальною дезадаптацією, важковиховуваністю та девіантною поведінкою особи є проміжні ланки. На початковій стадії формування негативної поведінки існує епізодичність поведінкових девіацій, на проміжних – особа характеризується, як правило, вчиненням багатьох видів правопорушень, наприклад, лихослів'я, тютюнопаління, пропуски занять без поважних причин, відсутність позитивних інтересів і нахилів, легковажна, аморальна поведінка. Остання стадія (соціально-педагогічна занедбаність) характеризується постійністю і різновидовими поведінковими девіаціями.

Прояв соціальної, педагогічної, соціально-педагогічної занедбаності дівчат вимагає врахування специфіки організації та проведення профілактики (табл. 1).

Таким чином, у характеристиці девіантної поведінки увагу привертають як явні поведінкові прояви дівчат, так і приховані – дівчат груп ризику. Аналіз наукових позицій в історичному розрізі та сучасних досліджень дає змогу диференційовано підійти до проявів поведінкових девіацій і ступеня соціально-педагогічної занедбаності особи, визначити та охарактеризувати поняття «важковиховуваність», «соціальна дезорганізація і дезадаптація», «соціальна занедбаність», «педагогічна занедбаність», «соціально-педагогічна занедбаність». Характеристика особливостей прояву девіацій у поведінці дівчат дає можливість виокремити превентивні і організаційні заходи у соціально-педагогічній роботі з дівчатами педагогічної, соціальної, соціально-педагогічної занедбаності, враховуючи особливості деформації особистісного розвитку і на стадії важковиховуваності, соціальної дезорганізації і дезадаптації

*Профілактика соціальної, педагогічної, соціально-педагогічної занедбаності дівчат  
загальноосвітніх шкіл*

СТУПІНЬ І ХАРАКТЕР ЗАНЕДБАНОСТІ	
Соціальна занедбаність	
<p>Мета: вирішення соціально-організаційних питань у життєдіяльності неповнолітньої, усунення об'єктивних факторів деформації соціальних зв'язків дівчини.</p> <p>Вихідні діагностичні позиції: негативний вплив мікросоціуму, послаблення впливу позитивних і посилення впливу негативних соціальних зв'язків, зміщення у поведінці особи її соціальних ролей.</p>	
<p>Організаційні заходи: посилення виховної ролі сім'ї, активізація роботи соціальних структур із сім'єю, вирішення проблем, пов'язаних із бездоглядністю на рівні органів місцевого самоврядування, контроль за способом проведення дозвілля. Це передбачає комплексне охоплення методів: нормування; інструктування; соціального навчання; закріплення позитивного досвіду; аналізу можливостей сім'ї, позитивного підкріплення. Організація профілактичної роботи закладів, установ, організацій, відповідальних за охорону прав та інтересів неповнолітньої.</p>	<p>Превентивна робота передбачає: подолання упущень в організації профілактичного впливу в мікросоціальному середовищі особи, залучення до суспільно корисної праці, стимулювання позитивної поведінки, допомогу в налагодженні соціальних позитивних зв'язків, формування суспільно прийнятної позиції, посилення соціального контролю дією переконань, доручень, соціального навчання.</p>
Педагогічна занедбаність	
<p>Мета: організація і здійснення профілактики, психолого-педагогічного впливу щодо виправлення спрямованості розвитку неповнолітньої особи.</p> <p>Вихідні діагностичні позиції: прагнення до неадекватного самовираження і самоутвердження; брак сили волі, наполегливості, старанності у навчанні, невпевненість у своїх силах, замкнутість, агресивність, озлобленість до оточення; прояв нестійкості у поглядах, ціннісних установках; втрата оптимізму, віри в майбутнє, перспективи власного розвитку.</p>	
<p>Організаційні заходи: просвітницько-інформаційна робота; посилення співпраці педагогів і батьків; корекція виховання дівчини в сім'ї, проведення соціально-педагогічних заходів з її сім'єю; організація виховання за допомогою колективу і в неформальному оточенні; створення умов для саморозвитку й самореалізації дитини.</p>	<p>Превентивна робота: моніторинг розвитку неповнолітньої з боку педагога; активізація у застосуванні педагогічних методів впливу; мобілізація власних сил неповнолітньої; індивідуальна робота, спрямована на зміну уявлень, поглядів, переконань, що потребує значних затрат часу, зусиль, терпіння; зниження впливу негативних факторів впливу. Превалюючі методи у корекційній роботі з подолання педагогічної занедбаності такі: переконання, навіювання як методи формування свідомості, доручення, соціального навчання – організації діяльності, позитивного і негативного підкріплення – стимулювання діяльності, самооцінки і самокорекції – самовиховання. Доцільно також використовувати спотереження, біографічний метод, здійснення патронажу.</p>
Соціально-педагогічна занедбаність	
<p>Мета соціально-педагогічної роботи – сприяння усвідомленню неповнолітньою своїх негативних рис та вироблення стійких позитивних позицій і соціальної відповідальності на основі таких вихідних діагностичних позицій: деформації розвитку особистості та посилення негативного впливу мікросоціального оточення, комплексу індивідуально-особистісних якостей, незадовільного впливу педагогічних і соціальних факторів на розвиток особистості.</p>	
<p>Організаційні заходи: організація корекційних заходів у сферах життєдіяльності неповнолітньої; активізація виховання неповнолітньої діяльністю соціальних структур; інтенсифікація позитивного впливу соціальних зв'язків неповнолітньої; вдосконалення шляхів позитивного впливу в референтному оточенні; створення умов для життєдіяльності особи; допомога у вирішенні проблем; посилення виховної ролі сім'ї шляхом використання педагогічних, примусових заходів впливу, соціального контролю.</p>	<p>Превентивна робота охоплює: посилення уваги й контролю за поведінкою; педагогічне спостереження; створення ситуацій для заохочення та стимулювання позитивної поведінки неповнолітніх; підвищення мотивації дівчат до навчання, суспільно-корисної праці; надання допомоги у позитивній самореалізації; здійснення корекції негативних і формування позитивних особистісних установок, спрямованості розвитку особистості методом соціального навчання; спрямування особи на позитивне проведення дозвілля методами самоконтролю і самоорганізації.</p>



## ЛІТЕРАТУРА

1. Владиславский В. Все начинается с детства / В. Владиславский. – Мн.: Высшая школа, 1989. – 192 с.
2. Кузнецова Л. Воспитание девочек / Л. Кузнецова // Воспитание школьников. – 1995. – № 1. – С. 27–28.
3. Макаренко А. С. Профилактика полорольевых нарушений у подростков группы риска / А. С. Макаренко // Социальная педагогика. – 2005. – № 2. – С. 79–82.
4. Оржеховська В. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх: навч.-метод. посібник / В. Оржеховська. – К.: ВіАН, 1996. – 352 с.
5. Петрова А. «Трудные» девочки: проблемы воспитания / А. Петрова // Воспитание школьников. – 2006. – № 9. – С. 58–65.
6. Тагирова Г. С. Психолого-педагогическая коррекционная работа с трудными подростками / Г. С. Тагирова. – М.: Пед. общество России, 2003. – 128 с.
7. Тимошенко Л. Н. Воспитание старшеклассниц: книга для учителя. – 2-е изд., доп. и перераб. / Л. Н. Тимошенко – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.
8. Ткачова О. О. Важкі діти. Які вони сьогодні? / О. О. Ткачова, І. В. Возний // Виховна робота в школі. – 2005. – № 2. – С. 26–31.
9. Фарафонова Т. В. Погляди зарубіжних учених на проблему відхилень у поведінці неповнолітніх / Т. В. Фарафонова // Науковий вісник Ужгородського державного університету. Серія: Педагогіка і соціальна робота. – 1999. – Вип. 2. – С. 111–114.
10. Фіцула М. Педагогічні проблеми профілактики правопорушень неповнолітніх / М. Фіцула // Право України. – 1995. – № 8. – С. 44–46.

УДК 37.018.1:316.356.2

Л. А. СЕВЕРИНЧУК

### ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ РОДИННИХ ВЗАЄМИН ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМОК СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНОМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

*Аналізуються дослідження у педагогіці та психології з проблем підготовки молоді до створення сім'ї. Відзначається взаємозалежність рівнів культури стосунків у сім'ї та загальної культури в суспільстві. Обґрунтовується пріоритетність формування культури родинних взаємин як напрямку сімейного виховання в сучасному соціокультурному просторі. Розкриваються окремі аспекти формування культури родинних взаємин молоді. Доводиться необхідність застосування методик самопізнання та самовдосконалення у процесі формування культури родинних взаємин. Описуються змістові взаємозв'язки між формуванням внутрішньої культури індивіда, культурою родинних взаємин і самопізнання. Розкривається сутність формування культури родинних взаємин у контексті самопізнавальної діяльності.*

**Ключові слова:** родинні взаємини, внутрішня культура, культура родинних взаємин, сімейне виховання, соціокультурний простір.

Л. А. СЕВЕРИНЧУК

### ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ РОДСТВЕННЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Анализируются исследования в педагогике и психологии по проблемам подготовки молодежи к образованию семьи. Акцентируется внимание на взаимозависимости уровней культуры отношений в семье и культуры в обществе в целом. Обосновывается приоритетность формирования культуры родственных взаимоотношений как направления семейного воспитания в современном социокультурном пространстве. Раскрываются отдельные аспекты формирования культуры родственных взаимоотношений молодежи. Доказывается необходимость применения методик самопознания и самоусовершенствования в процессе формирования культуры родственных взаимоотношений. Описаны смысловые взаимосвязи между формированием внутренней культуры индивида, культурой родственных взаимоотношений и самопознанием. Раскрывается сущность формирования культуры родственных взаимоотношений в контексте самопознавательной деятельности.*

*Ключевые слова:* родственные взаимоотношения, внутренняя культура, семейное воспитание, социокультурное пространство.

L. A. SEVERYNCHUK

## THE FORMATION OF THE CULTURE OF FAMILY RELATIONS AS A PRIORITY DIRECTION OF FAMILY UPBRINGING IN THE CONTEMPORARY SOCIOCULTURAL SPACE

*The research in pedagogics and psychology as for problems of preparing young people to create a family are analyzed in the article. It is emphasized on the interdependence of cultural relationships in the family and the level of culture in the society in general. Some reasonable grounds are given to the priority of forming the culture of family relations as a direction of family upbringing in the contemporary sociocultural space. The aspects of forming culture of youth's family relations are also revealed. The necessity of applying the methods of self-knowledge and self-improvement in the process of forming culture in the family relationships is grounded; the semantic relationships between forming the internal culture of a person, the culture of family relations and self-knowledge activity are described; the essence of the concept "the culture of family relations" in the context of self-knowledge activity is revealed.*

**Keywords:** family relations, internal culture, culture of family relations, family upbringing, sociocultural space.

Першоосною духовного, економічного і соціального розвитку суспільства, його природним і невід'ємним компонентом є сім'я. Родинне виховання є надзвичайно актуальною проблемою сьогодення: без докорінного його поліпшення не можна домогтися значних змін у громадському вихованні підостаючих поколінь. Родина творить для суспільства людей, його громадян, і від того, які взаємини у ній складуться, як буде виконувати свої соціальні функції, залежить соціокультурний рівень суспільства. Недостатній рівень внутрішньої культури членів родини – головна причина багатьох проблем у сім'ї, що негативно впливають на її стабільність, тому маємо стверджувати, що від рівня культури родинних взаємин залежить рівень культури у суспільстві в цілому. Сучасна соціокультурна сфера, зокрема освітнє середовище, потребує масштабної пропаганди здорового способу життя та культури міжособистісних, професійних, соціальних взаємин.

Аналіз психолого-педагогічної та філософської літератури показав, що різні аспекти цієї проблеми є предметом дослідження багатьох науковців. Так, зміст і напрями родинного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах, питання підготовки молоді до створення сім'ї досліджували Т. Алексєєнко, І. Бєх, О. Докукіна, Л. Канішевська, В. Кириченко, Г. Ковганіч, Т. Кравченко, І. Мачуська, В. Омеляненко, В. Постовий та інші науковці.

Проблеми духовного, морального розвитку особистості, культури взаємин висвітлено у наукових працях учених, педагогів-новаторів: Ю. Азарова, А. Алексюка, І. Вахоцької, І. Гапійчук, К. Гнезділової, Є. Головахи, М. Євтуха, Г. Кременя, А. Кузьмінського, І. Підласого, Т. Черкашиної, Г. Шевченко й ін.

Основні положення з підготовки молоді до щасливого подружнього життя і формування відповідального батьківства представлені у концепції «Щаслива родина» [2], розробленій науковими співробітниками лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України. Вказана концепція сімейного виховання дітей і молоді у вітчизняній освітній системі передбачає реформування усіх її рівнів, які визначають процес отримання відповідних компетенцій, практичного досвіду у побудові щасливої сім'ї на основі сімейних цінностей, родинних традицій і звичаїв, подружніх і батьківсько-дитячих взаємин. Виконання цих завдань має відбуватися завдяки державній політиці в галузі освіти, розвитку педагогічної науки, взаємодії з громадськими організаціями тощо.

На основі аналізу наукової літератури можна стверджувати, що проблема формування культури родинних взаємин має перспективи практичної реалізації в педагогічній практиці та потребує подальшого дослідження. Виникає необхідність у пошуку нових форм сімейного виховання; створення такої моделі виховання, яка б давала змогу індивіду самостійно формувати систему цінностей, адекватну сучасним умовам життя, і на її основі оптимально вирішувати питання власної життєдіяльності, у т. ч. питань шлюбу та сім'ї.

**Мета статті** – обґрунтувати пріоритети формування культури родинних взаємин у сімейному вихованні на засадах самопізнання та самовдосконалення, охарактеризувати концепт «культура родинних взаємин» в контексті самопізнавальної діяльності, розкрити змістовні зв'язки між формуванням внутрішньої культури індивіда, культурою родинних взаємин та самопізнавальною діяльністю.

Характерними ознаками сучасного соціокультурного простору є перетворення політичної та економічної системи, стрімка зміна пріоритетів у соціальних комунікаціях, нехтування норм і правил міжособистісних взаємодій, зниження стандартів у сфері культури. Криза, яка охопила сьогодні усі сфери суспільного життя, не обминула й української сім'ї і торкнулася усіх її аспектів. Зрозуміло, що для стабілізації і зміцнення сім'ї необхідні певні державні, суспільні заходи, фактори й умови економічного, соціально-політичного, ідеологічного та побутового характеру. Проте зазначимо, що міцність сім'ї значною мірою залежить від суб'єктивних факторів: рівня зрілості подружжя у соціальному плані, психологічної сумісності, загального рівня культури членів родини, знання певних закономірностей функціонування та розвитку сім'ї, уміння попереджувати і вирішувати родинні конфлікти.

Процес здобування знань стосовно родинних взаємин у наш час має переважно стихійний, несистемний характер. Більшість молодих людей, вступаючи до шлюбу, покладаються переважно на власний життєвий досвід, особисті спостереження, які на практиці виявляються недостатніми для формування гармонійної сім'ї.

Отже, існує нагальна потреба у розробці та впровадженні програми формування культури родинних взаємин у навчально-виховному процесі культурно-освітніх закладів, освітньому процесі вищих навчальних закладів, діяльності соціальних служб, громадських організацій.

Поняття «культура» визначається як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії [5, с. 394]. У педагогічній літературі культура розглядається як вдосконалення фізичних, душевних і духовних сил, нахилів і здібностей людини, а отже, рівень їх розвитку [1, с. 10].

Слово «культура» у перекладі з санскриту означає поклоніння світлу. Загальновідомим є вираз: «Знання – світло, а незнання – темрява». Тож культура особистості передбачає усвідомлення нею сили знань, спрямування до пізнання себе та оточуючого світу, роботу над виправленням власних недоліків і подоланням свого невігластва, прагнення до реалізації власного творчого потенціалу задля творення краси та гармонії у своєму житті.

Культура, з огляду на досліджувану проблему, набуває значення певного ступеня досконалості, якого досягає суб'єкт педагогічного процесу у формуванні взаємин, опановуючи все нові й нові знання про себе і навколишній світ та оволодіваючи власним практичним досвідом взаємодії із реальністю [7, с. 70].

Розкриємо зміст ключових понять, посилаючись на Словник української мови. Взаємини – це взаємні стосунки між ким-небудь [4, с. 345]. Спілкування, міжособистісні взаємини полягають у складній взаємодії людей, в якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також засіб задоволення потреби особистості у підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, належності тощо. Родинними взаємодіями можна вважати такі з них, що здійснюються, відбуваються за участю членів родини, сім'ї. Сім'єю називають групу людей, що складається з чоловіка, жінки, дітей та інших близьких родичів, які живуть разом; родина [6, с. 224]. Отже, родинні взаємини можна визначити як взаємозв'язки індивіда з іншими членами родини, включаючи стосунки «чоловік – дружина», «батьки – діти».

Виховання культури родинних взаємин спрямоване на засвоєння моральних вимог суспільства, закріплення у нормах, принципах й ідеалах, та їх інтеграцію в особистий досвід; набуття сукупності усталених морально-естетичних і соціально значущих якостей особистості, що виявляються у повсякденному житті та вмінні співіснувати з іншими членами сім'ї. «Величезною працею можна назвати труд будівництва стосунків. Жити важко, але навчитися жити – це мистецтво, – зазначає Е. Пінковська. – Коли мистецтво увійде у кожний дім, тоді сімейне життя стане іншим. Красивим, радісним, цікавим» [3, с. 92].

Культура міжособистісних стосунків у сім'ї залежить насамперед від рівня внутрішньої культури особистості. «Нехай на все життя запам'ятають ваші вихованці, що від характеру

стосунків чоловіка й жінки до шлюбу, від того, наскільки переважає у цих стосунках духовно-психологічний, морально-естетичний елемент, залежить моральна чистота всього їхнього життя», – відзначав В. Сухомлинський [7, с. 178]. Тому процес формування культури родинних взаємин індивіда має включати розвиток його внутрішньої культури.

Складові внутрішньої культури індивіда можна умовно диференціювати за рівнями: низький, середній, високий. Її низький рівень внутрішньої культури індивіда співвідноситься з силою розуму, розглядається як прояв здібностей до розвитку інтелекту, особистісно-професійного самовдосконалення, загальної ерудиції, законслухняності. Середній рівень, відповідно до розвинутої сили волі, відтворює моральний аспект людини, поєднуючи культуру бажань, культуру емоцій і культуру спонук. До високого рівня внутрішньої культури можна віднести духовну силу особистості, її здатність до мислетворення, співучасті у глобальних процесах еволюційних перетворень. Сукупний продукт взаємодії трьох вказаних сил складатиме внутрішню культуру індивіда, його інтелект, душевні якості та духовні надбання [9, с. 7].

Схематично складові внутрішньої культури особистості можна структурувати так (рис. 1).

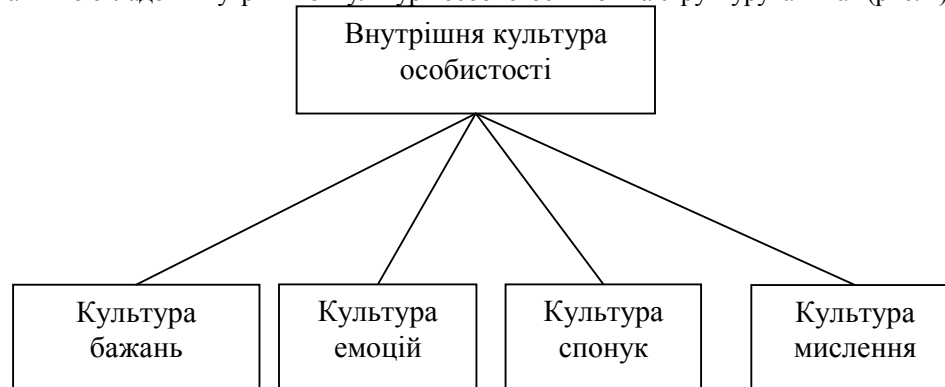


Рис. 1. Складові внутрішньої культури особистості.

Розглянемо детальніше складові внутрішньої культури індивіда [1, с. 20]. Так, культура бажань передбачає співвіднесення власних сил, можливостей та умінь для реалізації певного плану дій з доцільністю бажань, тобто почуття міри, такту в бажаннях. Культура емоцій визначається самовладанням в емоціях (почуттям власної гідності), тобто внутрішнім спокоєм у прийнятті рішень, розвинутою здатністю до прощення будь-кого (як друга, так і ворога). Культура спонук полягає у їх безкорисливості (почутті благородства), самовідданому служінні ідеї утвердження миру. Культура мислення ґрунтується на людинолюбності і передбачає вміння зрозуміти причину того, що відбувається, знайти джерело роздратування, обдумати план виходу з обставин, що склалися, і, що особливо важливо, самостійно приступити до виконання спланованих дій задля збереження миру у взаєминах, недопущення конфлікту. Формування культури мислення поєднує розвиток інтелекту та здатності до позитивного мислення. При цьому зменшується егоїстичні прояви у міжособистісних стосунках, тобто у способі мислення індивіда відбувається поступовий перехід від принципу «я і вони» до «вони + я» [1, с. 279].

Процес виховання внутрішньої культури індивіда ефективний за умови, що вихованець є не стільки об'єктом педагогічного впливу, скільки активним суб'єктом самовдосконалення. Без підтримки вихованця, його активності, відповідних зусиль, спрямованих до самопізнання та самовдосконалення, зусилля вихователя не дадуть очікуваного позитивного результату. Суть виховання полягає не в нав'язуванні певних поглядів, переконань, ідеалів, моделей поведінки, а у спонуканні до творчості через навчання вихованця методиці самопізнання і самовдосконалення.

В. Сухомлинський зазначав: «Виховувати людину – це значить виховувати в неї вимогливість до самої себе. А це можливо лише тоді, коли людину не вести постійно за руку, а й давати їй змогу діяти самостійно, щоб вона відповідала сама за себе, виробляла власну життєву позицію» [7, с. 235].

Якщо цінності становлять ядро духовного світу, об'єднують думки, почуття та волю людини у єдине ціле, тоді вони стають її внутрішнім мотивом діяльності. Визначальну роль у цьому відіграє самопізнання і самовдосконалення, завдяки яким відбувається свідоме сприйняття зовнішніх регулюючих чинників, а особистість стає активним суб'єктом свого творення як професіонала, громадянина, члена родини.

Т. Черкашина стверджує: «Пізнати, зрозуміти, сприйняти себе таким, який ти є насправді, оволодіти мистецтвом управління власним енергетичним ресурсом, цілеспрямовано трансформуючи егоїстичні прояви у безкорисливість, – це завдання безстрашному, активному, допитливому суб'єкту, який проявив готовність до подальшого системного самовдосконалення. Саме внутрішня готовність індивіда змінити себе на краще відкриває раніше незвіданий потенціал прихованих можливостей до самореалізації» [8, с. 187].

Рушійною силою формування внутрішньої культури індивіда є самопізнання та самовдосконалення, які можна розглядати як здатність індивіда до глибинного проникнення в особисту ментально-чуттєву сферу через механізми пізнання «добра» і «зла»; формування стійкого ставлення (позитивного або негативного) до пізнаних у собі чеснот і вад; оволодіння мистецтвом трансформації негативних проявів, примноження позитивних якостей і реалізації їх через досвід зовнішніх взаємодій [1, с. 14].

Самопізнання і самовдосконалення дають можливість особистості виявити й усунути особисті неповноцінні якості, які стають джерелом конфліктів у сім'ї, та визначити свої сильні позитивні сторони, що стануть фундаментом для подальшої життєвої самореалізації. Вивчаючи себе, особистість починає краще розуміти інших членів родини, навчається виявляти причини непорозумінь у сім'ї, намагаючись перед усім трансформувати, власні недоліки, а не змінювати іншого, прагне до гармонії у стосунках.

Сутнісна характеристика концепту «культура родинних взаємин» у контексті самопізнавальної діяльності зумовлюється головною завданням, що полягає у формуванні внутрішньої культури членів родини на засадах самопізнання і, як результат, досягнення ними більш високого рівня культури взаємин у сім'ї. Структурно такий взаємозв'язок представлено на рис. 2.

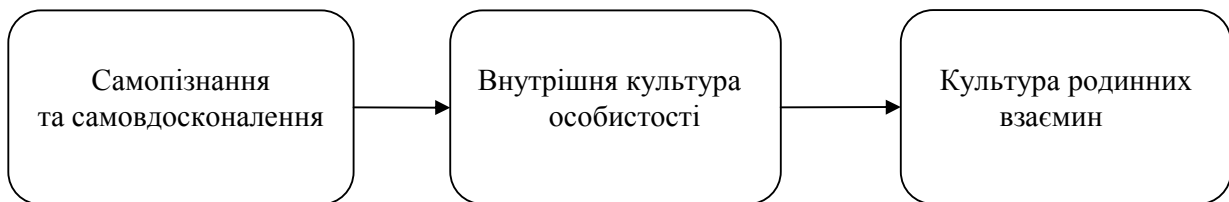


Рис. 2. Взаємозв'язок внутрішньої культури, культури родинних взаємин та самопізнання.

Оскільки розвиток особистості залежить від виховного потенціалу сім'ї, який визначається культурою взаємин між усіма членами родини, особистим прикладом батьків, їх педагогічною культурою, специфікою процесу сімейного виховання, то найбільш значима роль у процесі формування майбутнього сім'янина належить батьківській сім'ї. Взаємини між батьками, стереотипи поведінки в сім'ї, засвоєні у дитинстві, юності і зрілому віці, значимо впливають на характер відносин подружжя, на задоволеність і стійкість шлюбу. Та сім'я позитивно впливає на формування особистості дитини, яка допомагає дитині відчувати себе рівноправним членом сімейного колективу, де її люблять; дитина має у сім'ї свої права та обов'язки, до її потреб ставляться з розумінням. Гармонійний розвиток дитини можливий у сім'ї з високим рівнем культури взаємин між усіма її членами. Якщо життя сім'ї опосередковується духовними цінностями, то всі її члени поважають, розуміють і підтримують один одного, працюють над собою для виправлення власних негативних якостей з метою

покращення родинних взаємин. У такому разі сімейне виховання розвиває здібності, здорові інтереси та потреби дитини, формує правильний світогляд, позитивне ставлення до праці, сприяє прищепленню гуманних моральних якостей, розумінню необхідності дотримуватися правових і моральних норм життя, поведінки, що сприяє розвитку фізичної досконалості дітей, зміцненню їхнього психічного та соціального здоров'я.

Таким чином, можемо підсумувати, що формування культури родинних взаємин є провідним напрямком сімейного виховання в сучасному соціокультурному просторі. Сім'я з високим рівнем культури взаємин генерує свої найкращі досягнення у суспільно-соціальну сферу. Формування культури родинних взаємин передбачає насамперед формування внутрішньої культури індивіда, що потребує включення індивіда у свідомий процес самопізнання та самовдосконалення. Знання основ самопізнання слугує у житті фундаментом для самовдосконалення, формування гармонійних стосунків у родині та сприяє підвищенню ефективності сімейного виховання, а отже, укріпленню сім'ї як соціального інституту.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні питання розроблення на допомогу вчителям навчально-методичного забезпечення щодо формування культури родинних взаємин для учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Євтух М. Культура взаємин: підручник / М. Євтух, Т. Черкашина. – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2012. – 340 с.
2. Концепція сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.iitzo.gov.ua/files/konzepsiy\\_shasliva\\_rodina\\_12\\_21.doc](http://www.iitzo.gov.ua/files/konzepsiy_shasliva_rodina_12_21.doc).
3. Пиньковская Э. Духовное материнство / Э. Пиньковская. – Черкасы: Издатель Чабаненко Ю. А., 2013. – 188 с.
4. Словник української мови. В 11 т. Т. 1. – К.: Наук. думка, 1970. – 800 с.
5. Словник української мови. В 11 т. Т. 4. – К.: Наук. думка, 1970. – 840 с.
6. Словник української мови. В 11 т. Т. 9. – К.: Наук. думка, 1978. – 916 с.
7. Сухомлинський В. Сто порад учителям / В. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1988. – 304 с.
8. Черкашина Т. Формування культури взаємин між викладачами і студентами у навчально-виховному процесі технікуму: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Т. Черкашина – Черкаси, 2008. – 262 с.

## ЗА РУБЕЖЕМ

УДК 37.07;005.94 (410.1)

В. В. БЕЛОВА

### МОДЕЛІ ВНУТРІШКІЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В АНГЛІЇ

*Досліджуються різні моделі внутрішкільного менеджменту в сучасній Англії. Роз'яснюються повноваження, які надаються шкільним управлінським радам і директорам шкіл, роль штату школи в її управлінні. Дається визначення зарубіжними науковцями поняття «автономний шкільний менеджмент». Вказується, що такий менеджмент є проявом децентралізації освітньої системи, в зв'язку з чим становить інтерес для вітчизняних педагогів і керівників освіти. Розглядаються деякі аспекти деволюції управлінських повноважень, а також чинники, які сприяли переходу середніх навчальних закладів в Англії на автономний менеджмент та зумовили ефективність діяльності школи.*

**Ключові слова:** навчальний план, шкільні управлінські ради, професійна кваліфікація, національні стандарти, самоуправляючі школи, грантові школи, автономний шкільний менеджмент, децентралізація, лідер, професійний розвиток.

В. В. БЕЛОВА

### МОДЕЛИ ВНУТРИШКОЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА В АНГЛИИ

*Исследуются различные модели внутришкольного менеджмента в современной Англии. Разъясняются полномочия, которые предоставляются школьным управляющим советам и директорам школ, роль штата школы в ее управлении. Дается определение зарубежными учеными понятия «автономный школьный менеджмент». Указывается, что этот менеджмент является проявлением децентрализации образовательной системы, в связи с чем может быть интересным для отечественных педагогов и руководителей образования. Рассматриваются некоторые аспекты деволюции управленческих полномочий, а также факторы, которые способствовали переходу средних учебных заведений в Англии на автономный менеджмент и обусловили эффективность деятельности школы.*

**Ключевые слова:** учебный план, школьные управляющие советы, профессиональная квалификация, национальные стандарты самоуправляющие школы, грантовые школы, автономный школьный менеджмент, децентрализация, лидер, профессиональное развитие.

V. V. BELOVA

### MODELS OF SCHOOL-BASED MANAGEMENT IN ENGLAND

*This article studies different models of school-based management in England. It explains the authority, which is given to school governing bodies and directors and also highlights the role of the staff in school management. This article illustrates different definitions of autonomous school management, which are given by foreign scientists. School-based management is the evidence of decentralization of educational system. Definitions of different aspects of devolution of management authorities and all the reasons, which encouraged educational institutions to follow school-based management and stipulated effectiveness of school activities are very interesting for our teachers.*

**Keywords:** curriculum, school governing bodies, professional qualification, national standards, self-managing schools, granted schools, school-based management, decentralization, leader, professional development.

Проявом децентралізації освітньої системи в Англії в результаті прийняття освітньої реформи 1988 р. став автономний шкільний менеджмент (АШМ) (school-based management).

Його програми є предметом широкого кола наукових пошуків. Найбільш відомі дослідники цієї проблеми – Е. Балок, Л. Бек, П. Вольштеттер, Б. Колдвел, Дж. Кранц, К. Лействуд, Б. Мален, Т. Мемзіс, С. Морман, Р. Огава, Д. Мерфі, Г. Томас й ін.

Тривалий час навчальний план школи, особливо початкової, не обмежував свободи вчителів у вирішенні того, чому навчати учнів. На думку багатьох англійських експертів в галузі освіти, Національний навчальний план був теоретично правильним, але на практиці перевантаженим. Це пояснювалося тим, що він розроблявся окремими предметними групами, кожна з яких дотримувалася своєї сфери професійної зацікавленості. У 1988 р. цей план було переглянуто і перероблено. Англійська мова, математика, інформаційні технології залишилися обов'язковими предметами, проте школи повинні були розвантажити свій навчальний план. Крім того, вони мали відтепер використовувати ефективніші методи навчання з ключових дисциплін.

Кожна школа в Англії нині розробляє проект власної діяльності і вдосконалення свого навчального закладу на основі настанов і рекомендацій інспекції з освіти [6, р. 55]. План розвитку школи складається з трьох блоків: 1) цілі школи, 2) перевірка і звітність, 3) діяльність закладу. Він є ефективним тоді, коли сприяє здійсненню ефективних кроків щодо забезпечення та покращення якості освіти, яка надається школою. План має бути прозорим, чітким і зрозумілим. Для його розробки залучається, як правило, весь штат навчального закладу.

**Мета статті** – розкрити сутність й особливості моделей внутрішкільного менеджменту, що існують в сучасних середніх навчальних закладах Англії.

У результаті освітньої реформи 1988 р. шкільним управлінським радам (ШУР) (school governing bodies) було надано владні повноваження та відповідальність за управління школою на рівні директора і старшого менеджера. Тоді ж законодавчо закріплено порядок формування, визначено кількісний та якісний склад і роль цих рад.

ШУР мають право розпоряджатися бюджетом школи, приймати участь у формуванні плану її розвитку. Нині ці ради складаються з обраних членів (батьки і вчителі), призначених членів (представники місцевих органів управління), кооптованих членів (фахівців, яких запрошують для проведення експертизи). Таким чином, сюди входять всі, хто зацікавлений в успішній роботі школи: батьки, вчителі, представники місцевої общини та ділової спільноти [6, р. 63].

Залежно від кількості учнів в школі, кількісний склад ШУР різниться. Якщо в школі навчається біля 600 учнів, до її ради входять 5 батьків, 5 представників місцевої влади, 2 вчителя, 6 кооптованих членів і директор.

ШУР належить головна роль в управлінні та звітності шкіл. Вони:

- формують шкільний бюджет (включаючи заробітну плату);
- разом з директором і старшими викладачами розробляють політику та визначають основні напрямки діяльності школи;
- запрошують вчителів на роботу в школу;
- слідкують за здійсненням Національного навчального плану;
- взаємодіють з батьками з усіх навчальних питань, що їх цікавлять;
- мають право виключати учнів зі школи за погану поведінку.

Проте ради не беруть участі у повсякденній роботі школи. Організацією навчального процесу займається директор. До нього висуваються високі вимоги стосовно професійної кваліфікації, розроблені на рівні національних стандартів. Інколи владні повноваження директора в умовах широкої автономії шкіл розширюються і він може впливати на рішення ШУР.

За даними опитувань членів ШУР, вони вбачають свою роль в управлінні школою у підвищенні ефективності її роботи, введенні в практику нових рекомендацій, проведенні моніторингу, здійсненні перевірки знань, наданні допомоги батькам учнів [4].

Нині в Англії діють грантові школи зі статусом незалежних від місцевих освітніх адміністрацій. В результаті реформи шкільної освіти 1988 р. управління цими школами отримало назву «місцевий менеджмент шкіл» (local management of schools). Такий АШМ є проявом децентралізації освітньої системи. Він діє не лише в Англії, а й в багатьох англомовних країнах як результат прийняття нових освітніх реформ. Існує багато визначень поняття «автономний шкільний менеджмент».



На думку американських науковців П. Вольстеттера і С. Мормана, АШМ – це «організаційний підхід до здійснення шкільної реформи, головною ознакою якого найчастіше є створення шкільної ради та надання їй управлінських повноважень» [15, р. 1]. К. Моджковскі і Д. Флемінг зазначають, що концепція АШМ «стосується передусім способів управління та учасників, які беруть в ньому участь. Вона становить процес деволуції управлінських повноважень на рівні школи та передачу їх всім зацікавленим сторонам» [9, р. 3].

Англійські дослідники Б. Мален, Р. Огава та Д. Кранц вважають, що АШМ «концептуально є формальною альтернативою традиційній структурі управління, формою децентралізації, в рамках якої школа перетворюється на головну ланку вдосконалення освітньої системи. Згідно з концепцією автономного шкільного менеджменту передбачається, що перерозподіл управлінських повноважень стане головним стимулом, що спонукатиме школу до вдосконалення і дасть їй змогу закріпити досягнуті зміни» [8, р. 2]. Б. Колдвел і Д. Спінкс стверджують, що «самоврядна школа – це навчальний заклад, що є частиною системи освіти, якому надані широкі повноваження щодо розподілу ресурсів в рамках визначених ззовні цілей, стандартів та форм звітності». Ресурси, про які йде мова, включають інтелектуальні, технологічні, адміністративні, людські, часові, оцінні, інформаційні та фінансові аспекти [3, р. 4–5].

Канадський вчений Л. Філіпс трактує АШМ як «засіб реструктуризації шкіл, який передбачає вдосконалення їх діяльності проведенням децентралізації управління, залучення до цього процесу педагогічного персоналу, батьків і громади, зростання конкурентоспроможності шкіл, активізацію використання педагогічних досліджень у підвищенні ефективності роботи школи» [13, р. 2–3].

В умовах автономного менеджменту визначають п'ять аспектів деволуції управлінських повноважень: фінансовий менеджмент, стратегічний менеджмент, менеджмент персоналу, організаційний менеджмент, менеджмент навчального процесу (курукулярний менеджмент).

Контроль бюджету дає можливість здійснювати автономне управління діяльністю школи. Автономний фінансовий менеджмент є основою децентралізації управління навчальними закладами в Англії [5, р. 5].

Розробка цілей і пріоритетів діяльності школи – складова плану розвитку навчального закладу, що обов'язковий для всіх англійських шкіл. Цілі діяльності школи є найбільш стратегічно важливою сферою шкільної автономії [12, р. 15].

В Англії ШУР відіграють головну роль у виборі адміністрації школи; крім того, її директор призначає вчителів на посади лише за згодою цих рад. Останні безпосередньо приймають участь у визначенні розміру заробітної плати вчителів. В рамках автономного менеджменту школа має можливість змінювати обсяг навчального часу, наповнюваність класів тощо [11, р. 12].

Перехід середніх навчальних закладів в Англії на автономний менеджмент відбувався паралельно із запровадженням стандартів змісту освіти і якості знань відповідно до Національного навчального плану [10, р. 15].

Д. Мерфі та Л. Бек всі існуючі моделі англійського АШМ об'єднують у три групи (залежно від способів здійснення контролю за діяльністю навчального закладу): адміністративний менеджмент; професійний менеджмент; громадський менеджмент. Розглянемо суть кожного з них.

При використанні моделі адміністративного менеджменту владні повноваження передаються вищими органами управління освітою директору навчального закладу, отож керівництво школою здійснює її директор одноосібно. В цьому разі рада школи набуває дорадчих функцій при директорі. В контексті сучасних децентралізаційних реформ він часто є політичною фігурою, на протигагу учительському колективу та педагогічним профспілкам. Передання йому управлінських повноважень має не тільки адміністративне, а й політичне значення. Головною метою є підвищення ефективності використання ресурсів, рівня відповідальності школи за виконання централізовано визначених цілей, стандартів професійної діяльності й очікуваних результатів. Напрямок розвитку для вирішення політичних та адміністративних проблем – «згори вниз». Відбувається делегування або деволуція повноважень щодо розподілу бюджету, прийняття кадрових рішень стосовно педагогічного і непедагогічного персоналу, визначення спеціалізації навчального закладу, запровадження

механізмів загального менеджменту якості й ін. Звітність школи перед вищими освітніми інстанціями організовується відповідно до певних контрактних угод та централізовано визначених рівнів навчальних досягнень учнів. Адміністративна відповідальність настає у вигляді санкцій і винагород.

При використанні моделі професійного менеджменту владні повноваження надаються колективу професіоналів, яких в ШУР переважна більшість. Для вдосконалення всіх соціально й особистісно значущих аспектів діяльності школи широко розвивається її самоврядування. Його мета – вдосконалення навчального процесу та формування шкільного колективу, спроможного спільно вирішувати всі проблеми життя навчального закладу. Напрямок розвитку – «знизу вгору» як професійна ініціатива педагогічного колективу школи. Керівництво навчальним закладом здійснює колегіальна шкільна рада, членами якої є директор, вчителі, батьки, учні, представники місцевої громади. Практично весь колектив входить до органів шкільного самоврядування. Відбувається формування нової шкільної культури, якою передбачається розвиток навичок колегіального прийняття рішень, формування директором і педагогічним колективом школи нових лідерських ролей, безперервний професійний розвиток усіх членів педагогічного колективу. Отже, школа перетворюється на організацію, що безперервно навчається. Вона звітується за всі суспільно значущі аспекти своєї діяльності перед колективом колег-професіоналів, учнями та їхніми батьками, місцевою громадою. Професійна відповідальність пов'язана з необхідністю підтвердження існуючого професійного статусу або отримання вищого [11, р. 15–16].

За громадського менеджменту головну роль у здійсненні управлінських повноважень відіграють представники батьківської та місцевої громад. Це дає можливість ширше враховувати місцеві потреби в змісті освіти. Цей тип моделі менеджменту в школі можна назвати ринковим, «оскільки батьки, представники місцевої та бізнесової громад, що стають, як правило, членами шкільних рад, є передусім споживачами освітніх послуг, консьюмерські запити яких і має враховувати школа» [1, с. 128–129]. Основними завданнями за цієї моделі шкільного менеджменту є підвищення ринкової ефективності і продуктивності освіти, розвиток освітнього вибору, створення конкуренції між навчальними закладами, диференціація освітньої пропозиції. Напрямок розвитку відбувається «знизу вгору» як ініціатива суб'єктів ринкових відносин. Така модель характерна в діяльності грантових і спеціалізованих шкіл й міських технологічних коледжів [11, р. 10–11; 13, р. 2–3]. Керівництво школою здійснює її рада; більшість в ній становлять батьки. Програми впроваджуються шляхом диференціації освітньої пропозиції, що сприяє розвитку можливостей освітнього вибору для якомога більшої кількості споживачів освітніх послуг. Кожна школа знаходить свої ринкові ніші, спеціалізуючись відповідно на потребах певного споживачького контингенту, підвищуючи ефективність і продуктивність діяльності, маркетинг освітніх послуг, спрямовуючи всі свої зусилля на покращення іміджу школи і, таким чином, піднімає власний ринковий статус. Навчальний заклад звітує про ринково значущі результати діяльності перед споживачами освітніх послуг. За результатами участі школи в конкурентній боротьбі за споживачів (учнів) визначається ринкова відповідальність.

К. Лейтвуд і Т. Мензіс до трьох названих моделей АШМ додають ще одну – менеджмент збалансованого контролю, коли професіонали та батьки відіграють однаково важливу роль в здійсненні управлінських повноважень, їх кількість у раді школи однакова [7, р. 340–343].

Насправді ж, в реальному житті, жодної моделі АШМ в чистому вигляді не існує. Як правило, співіснують елементи різних моделей, де одній з них відводиться домінуюча роль.

Програми АШМ, на жаль, не акцентують належну увагу на навчальному процесі. Тож дослідники вважають це головною причиною їх неефективності у підвищенні результатів навчання учнів. Так, Е. Баллок і Г. Томас зазначають, що всі аспекти впливу АШМ на життя школи «обертаються навколо класної кімнати, залишаючи навчальний процес, щоденну взаємодію вчителів та учнів фактично без змін» [2, р. 219].

В сучасній освітній системі Англії існують кілька форм управлінської діяльності директора школи. В умовах АШМ найбільш важливими є такі:

- перспективне лідерство, в центрі уваги якого – професійні якості та відносини шкільного колективу;

- навчальне лідерство, сконцентроване на вдосконаленні навчання;
- моральне лідерство, спрямоване на позитивну зміну моральних цінностей і переконань учасників навчального процесу з метою трансформації культури школи;
- менеджерське лідерство, спрямоване на координацію діяльності всієї структури школи, оптимізацію використання її ресурсів.

Оскільки нині англійські школи мають широку автономію, вчителі активно залучаються до виконання лідерських функцій. Для повноцінного розвитку вчительського лідерства необхідні певні умови:

- домінування в школі атмосфери поваги до вчителів, передусім з боку директора навчального закладу, батьків, керівників місцевої громади;
- існування активної професійної взаємодії з колегами;
- можливість повного використання професійних знань і вмінь, набуття нових фахових компетенцій;
- наявність відповідних фінансових ресурсів для ефективної професійної діяльності;
- існування спільних загальношкільних та індивідуальних цілей.

Метою АШМ є вдосконалення навчального процесу та досягнення більш високих навчальних результатів учнів. Колектив школи спільно розробляє перспективний план, в якому інтегруються національні стандарти якості знань з цінностями шкільного колективу. Програма АШМ періодично переглядається та оновлюється, спираючись на досягнуті результати.

Обов'язкова умова такої програми – автономія у вирішенні питань бюджету школи, її цілей і перспектив діяльності, навчального плану, персоналу, організації роботи. Дуже важливим є наділення владними повноваженнями всіх зацікавлених сторін (вчителів, батьків, учнів, представників місцевої громади тощо) у вирішенні питань стосовно їхніх інтересів. Однак факт наявності прав і можливостей автономної дії не може бути гарантією досягнення успіху. Успішне використання автономії вимагає насамперед висококваліфікованого педагогічного колективу, його спрямування на якісну організацію навчального процесу та спроможність до колективних дій.

Владні повноваження в успішних школах з АШМ, як правило, розподілені між усіма членами колективу. Це передбачає створення робочих команд, комітетів чи комісій, котрі працюють на постійній або тимчасовій основі. Крім вчителів та шкільної адміністрації, членами деяких команд стають батьки й учні. Такі органи самоврядування організуються як на горизонтальному (одній навчальній паралелі), так і на вертикальному (предметній вертикалі) рівнях.

ШУР відіграє провідну роль у шкільному самоврядуванні. Вона координує діяльність робочих команд, комісій і комітетів, забезпечує послідовну реалізацію програми розвитку школи. Успіх в АШМ досягається лише за умови активної взаємодії вчителів в обговоренні навчальних проблем, завдяки чому школа професійно розвивається. В школах же, де влада зосереджена тільки в руках шкільної ради, АШМ не має успіху. Це призводить до зростання конфліктів між тими, хто «наділений», і тими, хто «не наділений» владою, а також до перевантаження обов'язків її членів. Наслідком цього, як правило, є відсутність бажання усього колективу виконувати волю небагатьох.

Важливими характеристиками системи фахового розвитку вчителів у школах з успішним АШМ є:

- врахування завдань щодо реформування школи, формування навичок міжособистісного спілкування, безперервне удосконалення навчального процесу, спільне прийняття рішень;
- ретельна підготовка батьків і представників місцевої громади до виконання обов'язків членів шкільних управляючих рад, навички вирішення конфліктів, менеджмент фінансових ресурсів тощо;
- безперервний характер професійного розвитку;
- розширення фінансових можливостей організації професійного розвитку за рахунок залучення нетрадиційних джерел;
- здійснення професійного розвитку на робочому місці вчителя;
- залучення шкільного колективу до різних форм професійного розвитку.

Успішний АШМ сприяє залученню до виконання владних повноважень усієї шкільної громади, утворення лідерських команд. В цих умовах формується три центри влади: директор школи, шкільна рада, шкільний колектив. Директор набуває ролі лідера, менеджера, головного гаранта втілення реформаційних процесів. Він розподіляє владні повноваження, залучає вчителів до планування та реалізації інноваційних програм, координує збирання та аналіз інформації, оцінює результати діяльності школи. Лідери учительського колективу (заступники директора, керівники предметних секцій, неформальні лідери інноваційних програм) виконують функції, пов'язані з удосконаленням навчального процесу, розробляють нові навчальні програми, виконують роботу щодо фахового розвитку колективу і школи загалом.

Залучення альтернативних фінансових ресурсів відбувається шляхом:

- отримання додаткових грантів (з цією метою школи залучають професійних укладачів їх грантових заяв – грантрайтерів);
- залучення коштів батьків і місцевої громади на додаткові форми виховної роботи з учнями та на соціально значущі проекти;
- встановлення партнерства з приватними фірмами для вдосконалення інформаційно-технологічної бази школи, отримання додаткових можливостей у професійному розвитку вчителів, більш ефективного використання коштів на капітальне будівництво і ремонт приміщень школи й ін.

Незалежно від того, є той чи інший працівник членом ШУР, весь штат школи повинен брати участь у поточному плануванні та постановці цілей.

Роль штату стосовно управління школою виявляється у наступному:

- надавати правлінню точну та своєчасну інформацію щодо втілення та оцінювання освітньої політики і процедур;
- інформувати правління з інших освітніх питань, які можуть потребувати нагального вирішення;
- радитися стосовно положень освітніх законів;
- радитися щодо національної та місцевої освітньої політики;
- приймати участь в формулюванні освітньої політики, включаючи її реалізацію та роз'яснювальні консультації.

Якщо ШУР не матимуть всієї необхідної інформації та фактів, вони не зможуть якісно й ефективно виконувати свою роботу. З іншого боку, якщо вони не будуть консультиватися з колективом школи і прислухатися до його думки, їхня діяльність не принесе користі. Коли до вчителів будуть ставитися не лише як до працівників, котрі несуть знання, а і як до професійних освітян і лідерів, то зміни на краще в організації шкільного управління відбуватимуться швидше [14].

Останнім часом дуже важлива роль у процесі навчання дітей відводиться батькам. Їх зараз більшість в ШУР, до їхньої думки прислухаються в комітетах з освіти місцевих органів управління.

Отже, узагальнення досліджень програми АШМ в контексті освітньої реформи Англії 1988 р. дають нам можливість зробити такі висновки:

- смисловим центром успішних програм розвитку АШМ є вдосконалення навчального процесу, досягнення більш високих навчальних результатів учнів;
- успішне втілення АШМ передбачає автономію у вирішенні різних питань: цілі й перспективи діяльності школи, шкільний бюджет, курикулум, персонал, організаційні аспекти діяльності. Важливим є наділення владними повноваженнями вчителів, учнів, батьків представників місцевої громади;
- владні повноваження розподілені між усіма членами колективу;
- провідну роль у самоврядуванні школи відіграє ШУР;
- набуття шкільним колективом нових знань і навичок стає безперервним процесом;
- утворюється три центра влади: директор школи, шкільна рада та шкільний колектив;
- залучаються альтернативні фінансові ресурси.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англосовітських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.): монографія / А. А. Сбруєва. – Суми: Козацький вал, 2004. – 500 с.
2. Bullock A., Thomas H. Schools at the Centre: a Study of Decentralization. – London: Routledge, 1997. – 237 p.
3. Caldwell B. J., Spinks J. The Self-managing School. – London: The Falmer Press, 1988. – 278 p.
4. Creese M. OFSTED on Governance: a View from the Bridge? // School Leadership & Management. – May 99, Vol. 19, Issue 2, 1999.
5. David J. L. The Who, What and Why of Site-based Management // Education Leadership. – 1996. – Vol. 53, № 4. – P. 4–9.
6. Education Reform in the UK. – The British Council, 1998.
7. Leithwood K., Menzies T. Forms and Effects of School-based Management: a Review // Educational Policy. – 1998. – Vol. 12. № 3. – P. 325–346.
8. Malen B., Ogawa R.T., Kranz J. Site-based Management: Unfulfilled Promises // The School Administrator. – 1990. – Vol. 47, № 2. – P. 30–59.
9. Mojkowski C., Fleming D. School-site Management: Concepts and Approaches. – Andover, MA (USA): The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands, 1988. – 56 p.
10. Momii K. School-based Management theory and the decentralization of educational Governance in Quebec. – Montreal: Ed-Lex, Faculty of Law, McGill University, 2001. – 15 p.
11. Murphy J., Beck L. G. School-based Management as School Reform: Taking Stock. – Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1995 – 232 p.
12. Newmann F. M. School-wide Professional Community. Issues in Restructuring Schools. Issue Report № 6. – Madison: Center of Organization and Restructuring of Schools, Spring 1994. – 15 p.
13. Phillips L. Expectations for School-based Management. – Edmonton: University of Alberta, 1997. – 15 p.
14. Stoll L., Fink D. Changing Our Schools. – Buckingham: Open University Press, 1996.
15. Wohlstetter P., Mohrman S. A. School Based Management: Promise and Process. – New Brunswick: Consortium for Policy Research in Education, Rutgers University, 1994 – 25 p.

УДК 371.132

І. І. ЯНКОВИЧ

**ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У  
ПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПОЛЬЩІ ДО  
ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ (1945–2012 РОКИ)**

*Обґрунтовано й визначено періодизацію розвитку підготовки майбутніх учителів у педагогічних вищих навчальних закладах (ВНЗ) Польщі до виховної роботи з учнями в другій половині XX – на початку XXI ст. Встановлено критерії для визначення періодів: зміна освітньо-виховної концепції держави та суспільно-політичних чинників, що впливають на її розроблення; вплив реформ вищої педагогічної й загальної освіти, законодавчих актів на підходи щодо виховання; розвиток освітніх технологій у ВНЗ. Виокремлено три періоди: 1945–1989 рр. – тоталітарно-уніфікаційний; 1990–1999 рр. – демократично-пошуковий; 2000–2012 рр. – технологічно-інтеграційний; визначено їх провідні тенденції. З'ясовано можливості реалізації позитивного історичного досвіду й перспективи вдосконалення підготовки вчителів до виховної роботи з учнями.*

**Ключові слова:** *періодизація, виховна робота з учнями, підготовка майбутніх учителів у Польщі.*

І. І. ЯНКОВИЧ

**ПЕРІОДИЗАЦІЯ РАЗВИТИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ПОЛЬШИ К  
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С УЧЕНИКАМИ (1945–2012 ГОДЫ)**

*Обоснована періодизація розвитку підготовки будучих учителів в педагогічних вузах Польщі к воспитательной работе с учащимися во второй половине XX – в начале XXI веков. Установлены критерии для выделения периодов: изменение образовательно-воспитательной концепции государства и*

*общественно-политических факторов, влияющих на ее разработку; влияние реформ высшего педагогического и общего образования, законодательных актов на подходы по воспитанию; развитие образовательных технологий в вузах. Выделены три периода: 1945–1989 гг. – тоталитарно-унификационный; 1990–1999 гг. – демократически-поисковый; 2000–2012 гг. – технологически-интеграционный; определены их основные тенденции. Выявлены возможности реализации позитивного исторического опыта и перспективы совершенствования подготовки учителей к воспитательной работе с учащимися.*

**Ключевые слова:** *периодизация, воспитательная работа с учащимися, подготовка будущих учителей в Польше.*

I. I. YANKOVYCH

### PERIODIZATION OF DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS' TRAINING IN PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF POLAND TO EDUCATIONAL WORK WITH PUPILS (1945–2012)

*Periodization of development of future teachers' training in pedagogical higher educational institutions of Poland to educational work with pupils in the late twentieth and early twenty first centuries has been grounded in the article. Changing of educational conception of the state and socio-political factors which have effect on its development; influence of reforms of higher pedagogical and general education, of legislative acts on the approaches concerning education; development of educational technologies in educational institutions have been determined as criteria to select periods. There have been distinguished three periods: 1945–1989 – totalitarian and unified; 1990–1999 – democratic and searching; 2000–2012 – technological and integration. The main tendencies of these periods have been found out. Possibilities of positive historical experience implementation and prospects of improvement of teachers' training to educational work with pupils have been cleared up.*

**Keywords:** *periodization, educational work with pupils, future teachers' training in Poland.*

В останнє десятиріччя в Польщі посилюється увага до виховної функції загальноосвітніх навчальних закладів. З одного боку, це пояснюється поширенням девіантної поведінки серед учнів, зростанням залежності від психоактивних речовин (алкоголю, наркотиків, комп'ютерних ігор), а з іншого – суспільство прагне до виховання соціально активних громадян із добре розвинутими морально-патріотичними цінностями. Одним зі шляхів запобігання негативним явищам серед молоді та посилення зв'язку школи й суспільства є покращення підготовки майбутніх учителів. Доцільно не тільки впроваджувати ідеї сучасних учених, педагогів, громадських діячів щодо вдосконалення професійного вишколу вихователів, а й використовувати історичні здобутки. Тенденції, перспективи подальшої виховної роботи найдоцільніше простежити у періодизації професійного формування майбутніх педагогів.

Визначення основних етапів різних освітньо-виховних процесів є предметом численних наукових досліджень. Періодизацію розвитку вищої педагогічної освіти й науки, загальнопедагогічної підготовки вчителя, національної педагогічної думки обґрунтували О. Адаменко, Н. Дем'яненко, В. К. Майборода, О. Сухомлинська й ін. Українські вчені К. Біницька, А. Василюк, В. С. Майборода, І. Нестеренко визначили періоди становлення університетської освіти й науки та вищої педагогічної освіти в Польщі.

Так, В. С. Майборода виокремила два взаємопов'язані періоди розвитку університетської освіти і науки Польщі в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. : 1990–2000 рр. – пошуки нової оптимальної системи розвитку демократичних основ університетської освіти і науки в умовах створення засад ринкової економіки, що базується на принципах інтеграції, автономізації й масовізації вищої освіти в Польщі; 2000–2010 рр. – інтенсивний розвиток університетської освіти і науки Польщі в період глобалізації, що ґрунтується на принципах гуманізації і модернізації, відкритості та інтернаціоналізації, інтеграції й диверсифікації, професіоналізації та праксеологізації [4, с. 5]. Критеріями для обґрунтування періодизації дослідниця визначила соціально-економічні умови, особливості розвитку вищої школи як важливого соціального інституту, суб'єкти реалізації мети й завдань розвитку вищої університетської освіти і науки. Проте, з'ясовуючи тенденції виокремлених періодів, науковець не наголошує на виховних процесах, адже підготовка вчителя не є предметом її дослідження.

К. Біницька визначила три періоди в розвитку вищих педагогічних шкіл Польщі у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.: I період (1946–1955 рр.) – створення перших вищих педагогічних шкіл; II період (1956–1989 рр.) – інтенсивне удосконалення навчально-методичної, наукової та матеріальної бази закладів; III період (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) – час активних трансформацій у діяльності вищих педагогічних шкіл [1, с. 167]. Визначаючи законодавчі акти та освітні реформи як критерій для виокремлення періодів, дослідниця не акцентує увагу на тих із них, які пропонують зміни в галузі виховання.

У системі формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності одним із найважливіших компонентів є зміст освіти. І. Нестеренко дослідила модернізацію змісту вищої педагогічної освіти в Польщі за умов європейської інтеграції. Науковець визначила три етапи розвитку вказаної проблематики: I етап – пошуковий (1990–1999 рр.); II етап – компетентнісно-стандартизаційний (2000–2008 рр.); III етап – адаптаційний (2009–2014 рр.), – а також з'ясувала їх провідні тенденції (європеїзація, полікультурність, інтернаціоналізація, інтердисциплінарність, центрованість на результатах навчання, гнучкість, ІКТ-зація, встановлення більш тісного зв'язку між змістом педагогічної та шкільної освіти тощо) [6, с. 6].

Отже, однією з особливостей модернізації змісту педагогічної освіти є орієнтація на зміст навчальних програм шкіл, що зумовлює актуальність дослідження змін загальноосвітнього шкільництва.

А. Василюк виокремила й охарактеризувала основні етапи реформування шкільної освіти Польщі в ХХ – на початку ХХІ ст., які детерміновано суспільно-політичними й соціально-економічними особливостями розвитку цієї країни: 1) міжвоєнний (1918–1939 рр.) – реформування шкільництва в умовах відновлення державності Польщі (Другої Речі Посполитої); 2) етап Другої світової війни (1939–1945 рр.) – стан шкільництва й підготовка проектів шкільної реформи в умовах підпілля; 3) розвиток шкільництва в умовах Польської Народної Республіки (1945–1989 рр.) з підетапами: сталінський (1948–1956 рр.); гомулківський (1956–1970 рр.); гереківський (1970–1980 рр.) і ярузельський (1981–1989 рр.); 4) реформування шкільної освіти в умовах Республіки Польща (Третьої Речі Посполитої) (1989–2009 рр.) [3, с. 13].

Польська дослідниця І. Шемпрух виявила провідні тенденції розвитку педагогічної освіти в Польщі у 1918–1999 рр., характерні для кожного історичного періоду розвитку системи педагогічної освіти, зокрема: I період (1918–1945 рр.) – пошук шляхів формування системи педагогічної освіти, яка б забезпечувала підготовку вчителів до реалізації виховного ідеалу, успішного виконання місії щодо нації і держави, активної участі в розвитку національної культури; II період (1945–1989 рр.) – централізований характер педагогічної освіти, підпорядкування її мети і завдань підготовці вчителя до утвердження ідеології соціалістичного суспільства, марксистсько-ленінської педагогіки, структурна перебудова системи педагогічної освіти; III період (90-ті роки ХХ ст.) – пошук таких моделей педагогічної освіти, які б дали можливість готувати творчого, самостійного, відкритого до співпраці вчителя, здатного вирішувати завдання підготовки молодих поляків до європейської інтеграції і водночас зберігати та розвивати національну культуру [9, с. 12].

Зауважимо, що дослідники не виокремлюють перехідного періоду розвитку польської освіти, який є в періодизації генезису української педагогічної думки О. Сухомлинської. Це можна пояснити відсутністю освітньо-правових документів, які регулювали підготовку фахівців-педагогів у той час.

Крім того, учені недостатньо уваги приділили питанням підготовки вчителів у Польщі до виховної роботи з учнями, хоча ця робота школи в сучасному польському суспільстві розглядається однією з найактуальніших і не поступається місцем навчальній.

У контексті підготовки майбутніх учителів до виховної роботи заслуговує на увагу періодизація діяльності університетських осередків культури в Польщі в другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст., обґрунтована О. Бондаренко. Дослідниця виокремила три такі періоди: 1) авторитарний (1944–1988 рр.), який характеризується нав'язуванням студентській спільноті комуністичної ідеології та мистецтва соцреалізму, зародженням студентської культури як феномена, що протистояв провладній культурній політиці; 2) реформаторський (1989–2003 рр.) – період перебудови, який розпочинається з моменту проголошення Республіки Польща і відрізняється відродженням національних культурних традицій, здійсненням

культурних реформ; 3) євроінтеграційний (з 2004 р.) – період членства в Європейському Союзі, особливістю якого є запровадження інноваційних підходів до культурної діяльності студентів згідно з тенденціями розвитку загальноєвропейського простору вищої освіти [2, с. 14].

У дослідженнях як польських, так і українських науковців ґрунтовно не висвітлено проблеми підготовки вчителів до виховної роботи з учнями та генезис цього процесу в другій половині ХХ – на початку ХІХ ст., що не дає змоги відстежити особливості та тенденції формування готовності майбутніх педагогів до виховання школярів.

**Мета статті** – виокремити та обґрунтувати основні періоди розвитку підготовки вчителів у ВНЗ Польщі до виховної роботи з учнями, визначити провідні тенденції професійного вишколу педагогів.

У «Словнику іншомовних слів» термін «періодизація» трактується як поділ процесів розвитку на основні періоди, що якісно відрізняються один від одного [7]. Виокремлення періодів необхідно здійснювати за певними критеріями.

Підготовка вчителів до виховання – це педагогічний процес, який реалізується в тісному взаємозв'язку з культурно-історичним і соціально-економічним життям суспільства. Отже, на формування готовності вчителів до виховної роботи впливають такі суспільно-політичні чинники: державний устрій, що нерідко визначає діяльність виховних інституцій; ідеологічна платформа, від якої залежить освітньо-виховна концепція держави. Ці чинники є одними з провідних факторів впливу на освітню галузь, особливо на педагогічні навчальні заклади, оскільки вчитель реалізовує важливу суспільну місію – виховання молодого покоління, майбутнього держави. Тому органи державної влади стають ініціаторами освітніх реформ.

Зважаючи на те, що на формування готовності вчителів до реалізації виховних функцій впливають суспільно-політичні чинники, освітні реформи і педагогічні інновації, найважливішими критеріями періодизації розвитку підготовки педагогічних працівників до виховання є такі: зміна освітньо-виховної концепції держави та ідеології країни, від якої залежить суть цієї концепції; зміна суспільно-політичних чинників, що впливають на освітньо-виховну концепцію держави; реформи вищої педагогічної й загальної освіти; законодавчі акти, які зумовлюють підходи щодо виховання; розвиток освітніх технологій у навчальних закладах.

Кардинальні зміни в польському суспільстві, що розпочалися в 1989 р., зокрема перехід від тоталітарного до демократичного устрою, започаткували новий етап у розвитку освітньої галузі, здійснення реформ загальноосвітньої та вищої школи і розділили два важливі періоди в підготовці майбутніх учителів. Саме такий період з 1945 р. до 1989 р. виокремлює І. Шемпрук [9, с. 12], досліджуючи розвиток педагогічної освіти у Польщі. 1989 р. став верхньою межею періоду (1956–1989 рр.) у періодизації розвитку польських вищих педагогічних шкіл К. Біницької [1, с. 167].

Виокремлений період доцільно назвати *тоталітарно-уніфікаційним* (1945–1989 рр.), оскільки в цей час існував тоталітарний режим і відбулася уніфікація навчальних планів, програм підготовки вчителів та виховання школярів. В умовах так званої соціалістичної Польщі від кінця 1950-х років завданнями вчителів було виховання ідейних, освічених і культурних громадян, патріотів Польської Народної Республіки, відданих справі побудови соціалізму і миру [12, с. 215].

Цей період є суперечливим щодо формування виховних цінностей. З одного боку, у покоління соціалістичної доби формувалися фанатична відданість ідеалам комунізму, атеїстичні переконання, а з іншого – спостерігалися і позитивні тенденції, зокрема розвиток загальнолюдських чеснот: чесності, порядності тощо. На жаль, часто подвійна мораль суспільства зводила проголошені цінності лише до декларування, на що вказує А. Василюк, спираючись на розвідки польського науковця Б. Суходольського: «Цілями соціалістичного виховання були підготовка дітей і молоді до активної участі у громадському та культурному житті, до безкорисного служіння власному народу та боротьби за справедливість і суспільний розвиток; пристосування молодого покоління до професійної роботи; забезпечення всебічного і гармонійного розвитку кожної дитини». Єдина ідеологія, яка домінувала в суспільстві і не була визнана більшістю населення, зумовлювала надмірну ідеологізацію навчання й виховання. Вихований на таких засадах майбутній педагог формував особистість учнів, позбавлену критичного мислення щодо сприйняття дійсності [3, с. 222].



Оскільки за доби соціалізму польська педагогіка як наука перетворилася переважно на пропаганду комуністичної ідеології, втратила з поля зору цілісну людину, опосередкувала і зцентралізувала її, у педагогічних ВНЗ була зуніфікована підготовка вчителів до виховної роботи з учнями. Як зазначає Я. Морітз, за таких умов, безперечно, було втрачено суб'єкт виховання, а сформована система діяла деморалізуюче на вчителів, знищуючи їхню автономність, самостійність, оперативність мислення і творчих дій [5, с. 13].

Нижньою межею другого періоду є 1990 р., коли були започатковані демократичні зміни в освіті Польщі, у результаті яких ВНЗ отримали автономію і більше можливостей для здійснення навчальної та наукової діяльності [10, с. 315]. У цьому ж році проведено реформу вищої освіти, яка сприяла відкриттю приватних ВНЗ. Педагогічна наука поступово почала розвиватися як персоналістична, предметом виховання стала особистість.

У 1999 р. Сейм Польщі прийняв закон про реформу середньої та вищої школи. Ним запроваджувалися зміни в системі освіти, а також щодо вдосконалення навчальних програм, опіки над дітьми, управління освітою та її фінансування, оцінювання учнів, підготовки вчителів. Проте виразно спостерігалася нестача виховних програм, тоді як у країні зростали серед молоді агресія, наркоманія, злочинність та інші негативні суспільні явища [10, с. 315]. Ще однією важливою подією, яка зумовила визначення верхньої межі періоду, є приєднання Польщі до Болонського процесу, що сприяло стрімкому поширенню в країні європейських виховних цінностей. Ці зміни повинні були сприяти пристосуванню особистості до потреб ринку праці як у Польщі, так і в державах ЄС.

Період, який тривав із 1990 р. до 1999 р., доцільно назвати *демократично-пошуковим*, оскільки йому властиві демократичні перетворення в суспільстві загалом та в освітній галузі зокрема, численні шкільні реформи (1991 р., 1993 р., 1996 р., 1999 р.). Проте зазначені процеси не завершилися створенням досконалої програми виховання учнів, оскільки серед молоді поширювалася залежність від алкоголю, наркотиків, збільшувалася кількість випадків агресії та злочинних проявів [10, с. 315].

Період із 2000 р. до 2012 р. можна назвати *технологічно-інтеграційним*, адже в цей час стрімко розвиваються новітні інформаційно-комунікаційні технології в навчальних закладах, у тому числі педагогічних. Крім того, поглиблюється тенденція спрямованості системи вищої освіти до вимог ринку праці, що створює необхідність запровадження змін до виховних процесів. Виховним ідеалом стає ініціативна, успішна, творча, енергійна особистість. Стосовно вищої педагогічної школи, то активно впроваджуються нові технології, методи, техніки, форми в підготовці майбутніх учителів. Також у цей час було оновлено «Карту вчителя» – один з основних документів, якими керується у своїй діяльності польський педагог. Головною тенденцією періоду є підготовка вчителя до виховання соціально активного учня, а провідним завданням школи – підготовка до участі в суспільному, економічному, культурному житті країни.

У технологічно-інтеграційному періоді доцільно виокремити два етапи: 2000–2004 рр. і 2005–2012 рр. Перший етап характеризується навчанням студентів на засадах Болонського процесу, використанням інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки вчителів до виховної роботи, розвитком студентського самоврядування та осередків культури як чинників виховання особистості майбутнього педагога. Тенденціями другого етапу є розвиток європейських виховних цінностей у загальноосвітніх навчальних закладах та підготовка вчителів до формування цих цінностей, поглиблення психолого-педагогічного вишколу майбутніх учителів у ВНЗ, розвиток виховних технологій у закладах освіти. Рубежем стало приєднання Польщі до ЄС у 2004 р., що сприяло подальшій інтеграції польської освіти з Європейським освітнім простором.

Верхня межа періоду пов'язана з розпорядженням міністра науки і вищого шкільництва від 17 січня 2012 р. щодо стандартів підготовки майбутнього вчителя. Відповідно до цього документа професійній підготовці було надано модульного характеру, змінилися підходи до опанування психолого-педагогічних дисциплін та організації педагогічної практики, підвищилася роль практичного вишколу тощо [13].

Оскільки Польща та Україна мають спільні історичні корені, подібне географічне положення, тривалі культурно-освітні зв'язки, то варто порівняти розвиток підготовки вчителів до виховної роботи і з'ясувати, чи виокремлені періоди співпадають з етапами генезису

педагогічної освіти в Україні. Необхідно зазначити, що виховні цінності у повоєнний період (друга половина ХХ ст.) були майже однаковими: виховання любові до братніх народів, ігнорування патріотичних почуттів, формування атеїстичних поглядів тощо. Домінували необґрунтоване возвеличення суспільного устрою, замовчування ідеологічних та економічних прорахунків, відсутність свободи совісті, волевиявлення, слова, прав людини та ін.

Кінець 1980-х років ознаменувався руйнуванням тоталітаризму і переходом до демократичного устрою. Цей період став переломним у розвитку обох держав. Україна в 1991 р. стала незалежною, а Польща двома роками раніше перейшла на демократичний шлях розвитку. Ці процеси зумовили численні освітні реформи. Обидві держави прагнули виховувати молоде покоління на засадах патріотизму, альтруїзму, соціальної активності тощо. Проте в Україні так і не вдалося на державному рівні створити виховну концепцію, яка була б визнана всіма виховними інституціями і дала реальні результати. На жаль, показники негативних явищ серед молоді не зменшилися, що спонукає до пошуку шляхів удосконалення виховання та підготовки майбутніх учителів до його реалізації з урахуванням політичних і соціальних чинників.

Як у Польщі, так і в Україні кінець ХХ ст. – це поширення новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, а у вищій педагогічній школі – масове використання інтерактивного, проектного навчання, упровадження нових методів та прийомів виховання. Отже, набуває актуальності спільна робота науковців обох держав щодо розроблення нових стратегій виховання, взаємного обміну позитивними ідеями і практичними здобутками. Надбаннями польської системи підготовки вчителів є опанування педагогічною діагностикою та терапевтичними навичками, оскільки вихователь у закладах освіти Польщі – ще й poradnik та опікун.

Отже, у розвитку підготовки вчителів у педагогічних ВНЗ Польщі другої половини ХХ – початку ХХІ ст. доцільно виокремити три періоди: 1) 1945–1989 рр. – тоталітарно-уніфікаційний; 2) 1990–1999 рр. – демократично-пошуковий; 3) 2000–2012 рр. – технологічно-інтеграційний.

Основними критеріями для визначення вказаних періодів є зміна освітньо-виховної концепції держави та ідеології країни, від якої залежить суть цієї концепції; зміна суспільно-політичних чинників, що впливають на освітньо-виховну концепцію держави; реформи вищої педагогічної й загальної освіти; законодавчі акти, які зумовлюють підходи щодо виховання; розвиток освітніх технологій у навчальних закладах тощо.

Провідні тенденції першого періоду – вплив тоталітарного режиму й комуністичної ідеології на виховання студентів педагогічних ВНЗ та їх відповідна підготовка до виховної роботи з учнями.

Другому періоду притаманні: зміна виховних пріоритетів та цінностей в умовах переходу до демократичного устрою; відкриття приватних педагогічних ВНЗ; пошуки ефективної системи загальноосвітньої та вищої педагогічної школи, а також виховної програми формування особистості; створення персоналістичної педагогіки, предметом вивчення якої є особистість.

У третьому періоді відбувалися: підготовка вчителя до виховання учнів відповідно до потреб демократичного європейського суспільства; прискорений розвиток у вищих педагогічних та загальноосвітніх навчальних закладах новітніх інформаційно-комунікаційних технологій; використання активних методів виховання, інноваційних форм і технік; акцентування ролі на виховній функції вчителя у зв'язку зі зростанням злочинності та негативних явищ в освітньому середовищі.

Незважаючи на прогресивні тенденції у підготовці майбутніх учителів до виховної роботи з учнями в другій половині ХХ – на початку ХІХ ст., зберігають актуальність проблеми виховання й розроблення виховних програм на державному рівні та їх реалізація у навчально-виховному процесі вищих педагогічних та загальноосвітніх навчальних закладів. Усуненню недоліків у формуванні готовності майбутніх учителів до професійної діяльності сприятимуть обмін досвідом між науковцями і педагогами зарубіжних держав та євроінтеграційні процеси.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Біницька К. М. Розвиток вищих педагогічних шкіл у Республіці Польща (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): [монографія] / К. М. Біницька. – Хмельницький: Видавець ФОП Цюпак А. А., 2013. – 239 с.

2. Бондаренко О. О. Організаційно-педагогічні засади діяльності університетських осередків культури в Польщі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. О. Бондаренко. – Суми, 2012. – 20 с.
3. Василюк А. В. Тенденції реформування шкільної освіти Польщі (XX – початок XIX ст.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А. В. Василюк. – К., 2011. – 462 с.
4. Майборода В. С. Розвиток університетської освіти та науки в Польщі (кінець XX – початок XXI століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. С. Майборода. – К., 2011. – 24 с.
5. Морітз Я. Система професійної підготовки вчителя і шляхи її оптимізації в умовах розвитку сучасної освіти Польщі: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / Я. Морітз. – К., 2004. – 43 с.
6. Нестеренко І. Б. Модернізація змісту вищої педагогічної освіти в Польщі за умов європейської інтеграції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / І. Б. Нестеренко. – Суми, 2014. – 20 с.
7. Словник іншомовних слів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.jnsm.com.ua/ures/book/index.shtml>
8. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.
9. Шемпрух І. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918–1999 pp.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / І. Шемпрух. – К., 2001. – 43 с.
10. Draus J. Historia wyshowania. Wiek XIX i XX. T. 2 / Jan Draus, Ryszard Terlecki. – Kraków: Wydawnictwo WAM, WSFP „Ignatianum”, 2005. – 333 s.
11. Nowak M. Teorie i koncepcje wychowania / Marian Nowak. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2008. – 580 s.
12. Pęcherski M. Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1969. Podstawowe akty prawne / M. Pęcherski, M. Świątek. – Warszawa, 1978. – 411 s.
13. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131](http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131).

УДК 378.011.3 – 051(44) (043.3)

Т. Г. ХАРЧЕНКО

### РОЗВИТОК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

*Проаналізовано особливості розвитку післядипломної педагогічної освіти у Франції в другій половині ХХ ст. Виявлено основні етапи цього процесу: від появи перших короткострокових і довгострокових стажувань для вчителів-практиків до організації таких форм професійної підготовки, як університетські конференції, національні семінари, літні університети тощо.*

**Ключові слова:** Франція, післядипломна педагогічна освіта, етапи розвитку, вчитель, університет, університетський інститут з професійної підготовки вчителів.

Т. Г. ХАРЧЕНКО

### РАЗВИТИЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ФРАНЦИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ ХХ СТОЛЕТИЯ

*Проанализированы особенности развития последипломного педагогического образования во Франции во второй половине ХХ века. Выведены основные этапы этого процесса: от появления первых краткосрочных и долгосрочных стажировок для учителей-практиков до организации таких форм профессиональной подготовки, как университетские конференции, национальные семинары, летние университеты и др.*

**Ключевые слова:** Франция, последипломное педагогическое образование, этапы развития, учитель, университетский институт по профессиональной подготовке учителей, университет.

## THE DEVELOPMENT OF POST-DIPLOMA PEDAGOGICAL EDUCATION IN FRANCE IN THE SECOND PART OF THE TWENTIETH CENTURY

*There has been realized peculiarities' analysis of post-diploma pedagogical education development in France in the second part of the twentieth century in the article. There have been determined essential stages of its development: from passing first short-term and long-term practical training for teachers-practicians to organizing such forms of professional training as university conferences, national seminars, summer universities, etc.*

**Keywords:** France, post-diploma education, stages of development. teacher, UIPU, university.

Утворення загального європейського простору вищої освіти – актуальне завдання у сучасному мінливому світі з його швидкоплинними процесами, новими орієнтирами, переоцінкою традиційних суспільних, політичних і культурних засад. У зв'язку з цим, для нашої країни є дуже важливим досвід інших країн світу, що досягли позитивних результатів у розробці загальноєвропейських принципів організації вищої освіти, педагогічної зокрема. Особливий інтерес для української педагогічної освіти становить досвід професійно-педагогічної підготовки викладачів у Франції. Протягом останніх десятиліть вищі навчальні заклади (ВНЗ) цієї країни працювали над пошуком удосконаленої моделі їх функціонування.

Увагу багатьох вітчизняних учених привертають педагогічні досягнення Франції. Окремі аспекти організації навчально-виховного процесу у французьких середніх і вищих навчальних закладах висвітлено в дисертаціях О. Алексєєвої, О. Бажановської, О. Бочарової, М. Зверєвої, О. Матієнко, В. Полтавець, Л. Шаповалової. Проблемам професійної підготовки фахівців у Франції присвячено наукові розвідки О. Авксентьєвої (лінгвістична підготовка іноземних фахівців) і Г. Лещук (підготовка фахівців соціальної сфери). Теоретичні засади розвитку й саморозвитку особистості в освітній системі цієї країни розглянуто в дисертаційній роботі Л. Зязюн. Становлення й розвиток університетської освіти Франції в ХІХ–ХХ ст. досліджував А. Максименко. Деякі аспекти розвитку французької системи професійної підготовки майбутніх учителів висвітлені в дисертаціях О. Голотюк, В. Лащихіної, О. Романенко.

Проте попереднє вивчення вітчизняних наукових порівняльно-педагогічних праць показало, що проблема розвитку педагогічної освіти у Франції в історичному аспекті ще не була предметом спеціального наукового дослідження.

**Мета статті** – виявити етапи та особливості розвитку французької післядипломної педагогічної освіти в другій половині ХХ ст.

Післядипломна педагогічна освіта у Франції є складовою системи професійної підготовки вчителів. Розуміння особливостей її функціонування дає змогу глибше усвідомити тенденції розвитку сучасної теорії та практики процесу навчання шкільних педагогів у цій країні. Аналіз науково-педагогічних джерел із проблеми дослідження дозволяє зробити висновок, що в результаті державної політики уряду Французької Республіки система післядипломної педагогічної освіти в цій країні у своєму розвитку пройшла кілька етапів.

Зауважимо, що закон від 16 липня 1971 р. додав легітимності системі післядипломної освіти в країні. Уперше принципи організації освіти протягом життя (*La formation continue*) для вчителів було викладено в циркулярі міністерства національної освіти Франції № 72-240 від 20 червня 1972 р. Текст документа був адресований ректорам, інспекторам академій (навчальний округ у Франції), директорам нормальних шкіл (педагогічний навчальний заклад до 1989 р.) і департаментським інспекторам державної освіти. У ньому зазначалося, що впровадження цих принципів має дозволити гнучко і в строк організувати систему післядипломної освіти вчителів. Учителям пропонувалися диференційовані підходи в організації стажувань і термінів перепідготовки. У перспективі інспектори академій повинні були розробити й погоджувати з департаментськими інспекторами, директорами, викладачами нормальних шкіл і представниками від учителів у паритетному органі план підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для кожного департаменту [1].

Спочатку реформатори педагогічної освіти у Франції вирішили, що в перехідний період поетапного запуску Національного плану післядипломного навчання вчителів треба враховувати дві основні необхідні умови: по-перше, забезпечити в 6-річний термін підвищення

кваліфікації зацікавлених штатних учителів (крім тих, хто закінчив нормальні школи менше 5 років потому, а також викладачів старше 50 років); по-друге, підготувати й проконтролювати поетапний розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів з урахуванням регіональних і місцевих умов розвитку й потреб.

З початку 1972/73 навчального року два види післядипломної підготовки були запропоновані вчителям: довгострокове стажування (*Les opérations de longue durée*) і короткострокові шеститижневі (*Les opérations d'une durée moyenne*) курси. Довгострокове стажування відповідає триместру, під час якого вчителів замінюють у класах студенти-практиканти другого року професійного навчання, які стажуються таким чином в умовах, максимально наближених до реальної дійсності. На короткострокових курсах заміна вчителів у їхніх класах здійснюється заступниками вчителів школи. Шеститижневі курси були організовані по всій країні впродовж усього навчального року у вигляді неперервних стажувань.

Інспекторам академій було доручено скласти до кінця 1972/73 навчального року програми стажувань, звертаючи особливу увагу на два основні принципи: по-перше, кожен стаж щодо підвищення кваліфікації вчителів повинен бути пов'язаний з аналізом їхніх освітніх потреб (він має включати механізми, які дозволяють сформулювати й діагностувати потреби вчителя); по-друге, цілі й програми підготовки повинні бути узгоджені між методистами та вчителями, котрі навчаються. Якою б не була тривалість стажування, воно має організовуватися на основі чергування теорії й практики на педагогічному майданчику.

Для забезпечення практичної реалізації вказаних принципів і певної системності міністерство національної освіти Франції запропонувало такі схеми проведення курсів підвищення кваліфікації.

Триместрове довгострокове стажування починається з попереднього етапу.

Попередній етап: уведення на посаду вчителя-стажиста в клас учителя; координація дій; встановлення спільно плану роботи (тривалість – тиждень).

*Етап № 1.* Залежно від кількості вчителів, які стажуються, створюється одна або кілька груп. Максимальна кількість стажистів у кожній з груп не повинна перевищувати 10 осіб. Група перебуває під відповідальністю департаментського інспектора округу. Викладачі нормальних шкіл братимуть участь в роботі цих груп. Цей етап має за мету виробити усвідомлення потреб учителів-стажистів й навчити їх формулювати висловлювання. У ході навчання організуються різні види діяльності: візити до навчальних закладів, аналізи освітніх досягнень у школі або поза нею, збори й дебати, складання й редагування звітів (тривалість – один тиждень).

*Етап № 2.* Навчання в нормальній школі в супроводі її викладачів та окружного департаментського інспектора. Після першого етапу, присвяченого інтерпретації вчителями своїх потреб у професійній підготовці, цей період присвячено переважно вивченню цілей і методів педагогічної підготовки та її різним аспектам: методи й зміст освіти, взаємини вчитель – учень, безперервне спостереження, шкільне життя, стосунки з батьками тощо (тривалість – чотири тижні).

*Етап № 3.* Повернення в округ, групи, ідентичні тим, що були на першому етапі, під відповідальність департаментського інспектора й викладачів нормальної школи. Мета цього періоду – дозволити стажистам усвідомити й зробити висновок, наскільки нові поняття й досвід, набуті протягом попереднього етапу, відкривають нові перспективи в їхній професії. Третій етап може включати дії й прийоми, подібні до тих, що були в першому етапі, але вже більш чітко орієнтовані на аналіз досвіду безпосередньої особистої участі. Кожен стажист може виступити перед членами своєї групи. У цей час учитель-стажист забезпечує безперервність навчального процесу в класі (тривалість – один тиждень).

*Етап № 4.* Навчання в нормальній школі, здійснюване її викладачами за участю департаментського інспектора. Цей етап продовжує і розвиває форми підготовки другого етапу, але вже у світлі спостережень і експериментів, зроблених протягом попереднього періоду. Подібна групова робота дозволить поглиблення в тому або іншому напрямку, з урахуванням особистих потреб, виражених стажистами (тривалість – чотири тижні).

*Етап № 5.* Стажування проходить у нормальній школі та окрузі, у присутності департаментського інспектора й викладачів цієї школи. Етап має подвійну мету: 1) підвести перший підсумок процесу підвищення кваліфікації; 2) організувати необхідну діяльність для продовження навчання і введення змін у професійну практику (тривалість – один тиждень).

У всіх етапах довгострокового стажу вчителі зайняті повний робочий день [1].

Розглянемо особливості організації шеститижневих курсів підвищення кваліфікації вчителів. Відмінність у їх тривалості зумовлює іншу структуру. Теоретики й практики педагогічної освіти, розробляючи концепцію післядипломної підготовки вчителів, відзначали, що короткострокові курси не повинні трактуватися як просте скорочення стажування вдвічі, а повинні зробити ставку на принципово нові ідеї.

*Етап № 1.* Після прийому вчителя в класах для заміни викладача-стажиста цей період збігатиметься з першим етапом триместрового стажу. Він повинен включати один день спільного обговорення вчителями й викладачами нормальних шкіл цілей і програми підготовки (тривалість – один тиждень).

*Етап № 2.* Підготовка в нормальній школі в супроводі її викладачів і департаментського інспектора народної освіти. Не нехтуючи вивченням загальних аспектів педагогічної діяльності, кожне організоване стажування зможе віддати пріоритет особливому напрямку, присвяченому чи то змісту, чи то методиці, чи то, у разі потреби, рівню викладання. У зв'язку з потребами місцевого регіону ці стажування зможуть також торкнутися особливих аспектів, зокрема, викладання дітям-іноземцям, тощо (тривалість – п'ять тижнів).

Протягом останнього тижня організовувалися численні збори, в яких беруть участь стажисти, методисти нормальних шкіл, інспектори. Мета засідань – підвести підсумок стажування й продумати форми роботи з використанням його результатів після повернення вчителів у свої класи. На кожному етапі учителі зайняті повний робочий день.

Працівники міністерства національної освіти Франції припустили, що навчальний рік дає можливість організувати шість стажувань по шість тижнів кожне. При цьому допускається, що різні труднощі практичного характеру (канікули, які розбивають на частини шкільний рік, завантаженість кінця навчального року тощо) можуть бути перешкодою цій програмі. У разі, якщо перешкоди неможливо подолати, необхідні зміни до плану підвищення кваліфікації вчителів мали внести інспектори академії.

У межах плану підготовки вчителів, установленого для кожного департаменту, призначення вчителів, покликаних пройти стаж у системі післядипломної педагогічної освіти, здійснюється у відповідних паритетних інстанціях.

Виклик кандидатур супроводжується програмою організованих стажувань протягом наступного навчального року; ця програма містила дати, тривалість і теми, пропоновані для кожного стажування. Департаментські інспектори й директори нормальних шкіл покликані найповніше проінформувати вчителів про можливості, що надаються їм, а також дати рекомендації, щоб стимулювати кандидатів повідомляти про справжні свої потреби. Вони повинні поклопотатися також, щоб план післядипломної освіти вчителів здійснювався в найсприятливіших умовах.

Щодо призначення стажистів, то працівники міністерства національної освіти Франції вважали, що повинні бути взяті до уваги пропоновані орієнтовно такі критерії: географічні чинники, різниця у віці та практичному досвіді в групах, типи вираженої мотивації тощо [1].

Наступним етапом у розвитку системи післядипломної педагогічної освіти у Франції можна розглядати започаткування в 1982 р. в кожній академії мережі нових закладів у системі неперервної освіти вчителів – закладів підготовки кадрів для національної системи освіти (Les Missions Académiques de Formation des personnels de l'Éducation Nationale – MAFPEN). Першочерговим завданням цих закладів був аналіз потреб у підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів через поглиблене вивчення ресурсів і можливостей кожної академії. Поступово MAFPEN перейшли від надання послуг у підвищенні кваліфікації окремих учителів до участі в підвищенні якості роботи всього педагогічного колективу школи. На нараді керівників MAFPEN у Ліоні (1990 р.) було зроблено висновок про гнучкість та адаптивність новоствореної структури післядипломної підготовки педагогічних кадрів у країні. Відзначалась її здатність задовольняти потреби окремих учителів та цілих

колективів, швидко реагувати на недоліки освітнього процесу й вимоги місцевих органів влади, виконуючи при цьому постанови державних органів та розпорядження міністерства національної освіти [2, с. 109–115]. «Новостворені інституції є здатними до самооновлення і трансформації організаційної системи залежно від зміни ситуації в суспільстві» [3, с. 27].

Зауважимо, що вчителі початкової й середньої школи у Франції належать до категорії державних службовців. Оскільки замовником професійної праці вчителя є громадянська держава, то на вчителів поширюються всі загальні вимоги до державних службовців, включаючи конкурсне обрання на посаду, професійне вдосконалення й розвиток тощо [3, с. 105]. У декреті № 85-607 від 14 червня 1985 р. про професійну підготовку державних службовців йдеться, що їхня післядипломна професійна підготовка має за мету дозволити зацікавленим особам виконувати свої службові обов'язки в умовах найкращої ефективності. Її завдання повинно полягати в тому, щоб сприяти розвитку мобільності чиновників і створювати умови ефективної рівності в доступі до різних чинів й посад і чоловіків, і жінок.

Післядипломна професійна підготовка повинна бути спрямована на те, щоб полегшити доступ до першої або нової посади; допомогти виконувати свої функціональні обов'язки на належному фаховому рівні; підготувати до адміністративних конкурсів; скоротити ризик непристосованості чиновників до еволюції професійних методів і технік; дозволити дістати доступ до посад, що вимагають нової кваліфікації; сприяти набуттю, підтримці й удосконаленню знань, які відкривають перед чиновниками можливості особистого та професійного вибору. У декреті відзначено, що всі вказані форми підготовки мають здійснюватися на дистанційних курсах, стажуваннях, організованих поза робочим часом і курсах, які повністю або частково проходять у робочий час.

Згідно зі статтею 12 декрету про професійну підготовку державних службовців чиновники мають право на тимчасове вивільнення від посади для здійснення навчання або досліджень, що мають характер державної важливості, а також на відпустку для підвищення кваліфікації. При цьому відзначено, що відпустка не може перевищувати трьох років пролягом усієї кар'єри [4].

Започаткування мережі MAFPEN у післядипломній педагогічній підготовці (1982–1992 рр.) і вихід у світ декрету про професійну підготовку державних службовців (1985 р.) були результативними заходами у становленні системи післядипломної педагогічної освіти у Франції. Проте, згідно з оцінками французьких та інших загальноєвропейських досліджень, присвячених проблемам підготовки вчителів, принципи й структура цієї освіти не зазнали кардинальних змін [5].

Новий етап у розвитку післядипломної педагогічної освіти у Франції пов'язаний з прийняттям у 1989 р. закону про загальні принципи організації системи освіти [6]. Крім того, що закон визначив основні національні пріоритети в галузі освіти на найближчі десятиліття, його важливим пунктом є заснування Університетського інституту з професійної підготовки вчителів (УІППВ). Крім професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової та середньої шкіл, у завдання УІППВ входить організація стажувань з підвищення кваліфікації викладачів у межах системи післядипломної освіти.

Після 1989 р. пріоритети Національного плану підготовки вчителів встановлюються міністерством національної освіти Франції згідно з декретом «Про нові обов'язки шкіл» (1994 р.). Відтоді організація й зміст підготовки вчителів у межах системи післядипломної педагогічної освіти залежить від змін, які відбуваються в шкільній системі й навколишньому середовищі. Міністерство зосереджує свою увагу на розвитку різноманітних функцій учителя та структурно-змістових змінах у діяльності школи [2, с. 115].

Так, у додатку до службової записки № 94-271 від 8 грудня 1994 р. опубліковано перелік компетенцій і здібностей, якими повинен володіти вчитель материнської та початкової школи [7]. Циркуляр № 97-123 від 23 травня 1997 р. містить опис місії викладача колежу, ліцею загального й технологічного навчання та професійного ліцею [8].

В обидвох документах особливо відзначено, що всі перераховані компетенції, якими має володіти вчитель, не можуть бути засвоєні в повному обсязі за час навчання в системі педагогічної освіти, а тому оволодіння професійними компетенціями повинно відбуватися поступово завдяки практиці викладання та підвищення кваліфікації вчителя в системі

післядипломної освіти. При цьому вчитель несе відповідальність за необхідність підвищувати рівень професійної компетенції впродовж усієї своєї кар'єри, доповнювати та актуалізувати свої знання, покращувати методи навчання й удосконалювати компетенції. Одним із завдань педагогічної освіти викладача є прищепити йому бажання до розвитку здатності підвищувати рівень своєї освіти протягом усього життя. Ця необхідність зумовлена тим, вважають французькі учені, щоб дозволити вчителю відповідати одночасно еволюції системи освіти та рівню розвитку його предмета й адаптувати свою професійну діяльність до дуже неоднорідного контингенту учнів, які будуть йому довірені протягом усієї його кар'єри [7; 8].

Особливе значення для подальшого становлення системи післядипломної підготовки вчителів у Франції мав лист міністра національної освіти «Розвиток післядипломної підготовки вчителів початкової та середньої ланки й радників з виховання». Документ підписаний 12 березня 1998 р. й адресований ректорам та інспекторам академій, ректорам УППВ і департаментським інспекторам системи національної освіти. В листі вказано, що педагогічна освіта й система післядипломної підготовки вчителів мають бути більш тісно пов'язані, значущість УППВ підвищена. Для реалізації цієї мети здійснення післядипломної педагогічної підготовки доручено цим університетам. Лист уточнює цілі й завдання реформи та певну відповідальність ректорів академій та УППВ новій організації системи післядипломної педагогічної підготовки.

Згідно з документом сучасний розвиток післядипломної педагогічної освіти повинен відповідати певним цілям і завданням. По-перше, поєднувати систему педагогічної освіти й післядипломної так, щоб забезпечити спадковість між університетською підготовкою й процесом професіоналізації. По-друге, підвищити значущість університетів у професійній післядипломній підготовці вчителів; ця потреба зумовлена необхідністю навчити вчителів брати до уваги актуалізацію знань, останні наукові дослідження в галузі дисциплін, що викладаються, і педагогіки. По-третє, наблизити підготовку вчителів початкової й середньої ланки, враховуючи взаємодоповненість і трансверсальність деяких компетенцій. По-четверте, збагатити зміст підготовки вчителів протягом життя різними й взаємодоповнюваними формами навчання, які проводять різні суб'єкти педагогічного процесу: викладачі-дослідники, викладачі початкової та середньої школи. По-п'яте, відповідати потребам викладачів, шкіл та інших навчальних закладів, уміло поєднувати форми підготовки й професійну практику. По-шосте, надавати в межах УППВ учителям протягом усієї їхньої кар'єри можливість звертатися до наукових, педагогічних і культурних ресурсів. Вказані завдання запропоновані для реалізації, щоб об'єднати загальними цілями викладачів-дослідників, викладачів системи початкової й середньої освіти, інших учасників педагогічного процесу, а також суб'єктів, які до нього не належать. З цією метою необхідно надати в їх розпорядження навчальні технології, педагогічні засоби та необхідну документацію.

У листі міністр зобов'язує УППВ реалізувати ці цілі. Він робить акцент на тому, що відтепер університети повинні забезпечувати здійснення післядипломної підготовки вчителів так, як це визначено в законі про орієнтацію освіти від 10 липня 1989 р.

У зв'язку з цією вимогою від 1998/98 навчального року на ректорів академій й УППВ покладено певну відповідальність. Ректор академії має право припиняти план розвитку післядипломної підготовки вчителів регіону. Для цього він проводить аналіз потреб педагогічного персоналу, визначає напрями післядипломної підготовки, фіксує пріоритетні цілі й завдання, яких потрібно досягти, типи залученого в процес підготовки контингенту та ритм реалізації плану, а також упроваджує процедури оцінювання реалізації плану. Зв'язність і цілісність між концепцією академічного плану післядипломної освіти та його здійсненням забезпечується за допомогою залучення УППВ до різних етапів підготовки. Ректор відповідальний за сукупність адміністративних дій стосовно педагогічних працівників, щодо яких він є працедавцем. Він стежить, щоб організація післядипломної педагогічної освіти не поставила під загрозу налагоджений навчальний процес. УППВ забезпечує здійснення плану. У співпраці з ректором він визначає стратегію, розвиток і форми підготовки щодо завдань і пріоритетів, затверджених на академічному рівні, добирає методистів, щоб проводити різні форми підготовки, й укладає, за необхідності угоди з потрібними установами або компетентними організаціями (університетами, іншими ВНЗ, науково-дослідницькими



лабораторіями тощо). У зв'язку з цим тісні зв'язки УППВ у системі педагогічної освіти з університетами й академіями, становлять особливі привілейовані ресурси, які повинні бути мобілізовані для ефективної реалізації післядипломної педагогічної освіти [9].

У 2000 р. міністерство національної освіти Французької Республіки опублікувало лист-керівництво про новий етап у розвитку післядипломної освіти вчителів початкових і середніх шкіл і радників з профорієнтації та виховної роботи на 2000–01 навчальний рік [10]. У ньому йдеться, що в контексті стрімкого розвитку завдань і реформ на різних рівнях системи освіти (Школа XXI століття, Колеж 2000 року, Ліцей XXI століття, європейська гармонізація дипломів вищої освіти), післядипломна педагогічна освіта є стратегічною метою важелом змін у розвитку успішності всіх учнів та студентів. Відзначається, що післядипломна підготовка вчителів повинна дозволяти всім працівникам поглибити свої знання, покращити власну професійну компетенцію й дістати можливість внутрішнього просування по службі. Сукупність державних дій щодо цього напрямку прописана в Національній програмі регулювання управління системою післядипломної підготовки педагогічних кадрів (2000 р.). Згідно з листом-керівництвом відтепер післядипломна освіта вчителів набувала таких форм: університетські конференції, національні семінари, літні університети.

Університетські конференції зосереджені на актуалізації знань з навчального предмета й супроводі реформ, що проводяться. Вони можуть набувати форми циклів, а також якомога частіше проходити в режимі дистанційного навчання, відеоконференцій з показом учасників, поширення відеокасет. Усі зазначені форми підготовки передбачені, щоб охопити якомога більше людей.

Національні семінари мають за мету роз'яснити особливості розвитку освітньої політики в країні, уточнити її цілі та умови здійснення. Їх програмування спирається на співпрацю між університетами, УППВ і фахівцями з цих питань. Ректор академії призначає учасників семінару залежно від тем, які розглядаються, і з урахуванням певних критеріїв.

Навчання у літніх університетах є сприятливим часом для найбільш перспективних роздумів, поглиблення й формування перспективних планів. Вони залучають до своєї роботи міжнародних експертів. Щороку організація літніх університетів здійснюється за допомогою запиту певних пропозицій, спрямованих викладачами університету й учителями-методистами. За потреби програма цих закладів доповнюється відповідно до розвитку певних університетських компетенцій. Відкриті широкому колу учасників (від 150 до 200), вони проходять під час шкільних канікул влітку й восени і працюють над трансверсальними темами або темами з навчального предмета, дозволяють перетинатися думкам викладачів усіх рівнів, фахівців та експертів з освітніх питань.

Отже, в своєму розвитку система післядипломної освіти вчителів у Франції в другій половині ХХ ст. пройшла кілька етапів. У 1972 р. вона вперше була представлена триместровими довгостроковими стажуваннями та шеститижневими короткостроковими курсами. Кожен стаж з підвищення кваліфікації вчителів ґрунтувався на аналізі потреб учителя і включав механізми, які дозволяють сформувати й діагностувати його потреби. Організація післядипломної підготовки вчителів відбувається на основі чергування теорії та практики.

Упродовж 1982–1992 рр. у країні в кожній академії в межах навчання «протягом життя» були започатковані МАФРЕН. Крім організації короткострокових курсів довгострокових стажувань, першочерговим завданням цих закладів був аналіз потреб у підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації вчителів.

Декрет № 85-607 від 14 червня 1985 р. вводить дистанційну форму підготовки вчителів-практиків і положення про те, що відпустка, надана вчителю, який є державним службовцем, не повинна перевищувати трьох років протягом усієї його кар'єри.

Принципи й структура післядипломної підготовки вчителів кардинально зміняться після прийняття закону про загальні принципи організації системи освіти у Франції (1989 р.), який заснував новий спеціалізований педагогічний навчальний заклад – УППВ. Його завданням, крім здійснення первісної підготовки майбутніх учителів, є організація стажувань з підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації вчителів-практиків у межах системи неперервної освіти.

З 2000 р. післядипломна підготовка педагогічних кадрів у Франції становить стратегічну мету й важіль змін у розвитку успішності учнів і студентів та набуває форм – університетських конференцій, національних семінарів і літніх університетів.

Перспективи подальшого наукового дослідження вбачаємо у вивченні змісту професійно-педагогічної підготовки викладачів-практиків у межах післядипломної педагогічної освіти.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Mise en œuvre de la formation continue des instituteurs. Circulaire №72-240 du 20 juin 1972. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eduscol.education.fr/D0031/FXNREF04.htm>
2. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція Німеччина): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С. І. Синенко. – К., 2002. – 183 с.
3. Huit années d'expériences des MAFPEN. Séminaire des Chefs de MAFPEN. – Lyon: CRDP, Janvier 1990. – 84 p.
4. Formation professionnelle des fonctionnaires de l'Etat. Décret № 85 – 607 du 14 juin 1985. paru au Jo du 19 juin 1985. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eduscol.education.fr/D0031/FXNREF04.htm>
5. In-Service Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries. EURIDICE. 1995 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php)
6. Loi d'orientation du 10.07.1989. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.siwadam.com/hmm/enf3.htm>
7. Référentiel de compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles. Annexe à la note de service № 94-271. BO № 45 du 8 décembre 1994. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eduscol.education.fr/D0031/FXNREF07.htm>
8. Missions du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. Circulaire № 97-123 du 23.05.1997. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eduscol.education.fr/D0031/FXNREF08.htm>
9. Evolution du dispositif de formation continue des enseignants du 1er et du 2nd degré et des conseillers principaux d'éducation [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eduscol.education.fr/D0031/FXNREF03.htm>
10. Lettre du cadrage relative au nouveau dispositif de formation continue des personnels enseignants du premier et du second degré, des personnels d'éducation et d'orientation. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eduscol.education.fr/D0031/FXNREF02.htm>

## ВИВЧАЄМО ДОСВІД

УДК 811.161.

Л. Т. НАЗАРЕВИЧ

### УПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДІВ ЕЙДЕТИКИ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ 3 УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

*Обґрунтовано актуальність досліджень у галузі методики викладання української мови як іноземної. Відзначено ефективність ейдетики як підходу до вивчення української мови як іноземної. Проаналізовано та проілюстровано деякі методи ейдетики (ланцюжковий, піктографічний, фонетичних асоціацій). Висвітлено основний її принцип – наочність, що базується на розвитку образного мислення і є інструментом швидкого й ефективного засвоєння нового матеріалу. На основі досвіду практичної діяльності встановлено, що розглянуті методи підвищують ефективність роботи зі студентами-іноземцями.*

**Ключові слова:** комунікація, ейдетика, наочність, образність, асоціація, метод.

Л. Т. НАЗАРЕВИЧ

### ВНЕДРЕНИЕ МЕТОДОВ ЭЙДЕТИКИ ВО ВРЕМЯ ЗАНЯТИЙ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Отмечена актуальность исследований в области методики обучения украинскому языку как иностранному. Указано эффективность эйдетики в процессе изучения украинского языка как иностранного. Проанализированы и проиллюстрированы некоторые методы эйдетики (цепной, пиктографический, фонетических ассоциаций). Освещен основной её принцип — наглядность, основанный на развитии образного мышления, являющийся инструментом быстрого и эффективного усвоения нового материала. Установлено на основе опыта практической деятельности, что на занятиях по украинскому языку рассмотренные методы повышают эффективность работы со студентами-иностранцами.*

**Ключевые слова:** коммуникация, эйдетика, наглядность, образность, ассоциация, метод.

L. T. NAZAREVYCH

### IMPLEMENTATION OF EIDETIC MEMORY METHODS DURING TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

*Actuality of studying methods of teaching Ukrainian as a foreign language is emphasized. Accent is made on effectiveness of Eidetic memory as a way of teaching Ukrainian as a foreign language. Some methods of Eidetic memory (string, pictographic, phonetic associations) are analyzed and illustrated. The basic Eidetic memory principle — visibility which is based on the development of creative thinking and serves as a tool for fast and effective studying of new material. On the basis of practical experience it is proved that the methods viewed make the work with foreign students more effective.*

**Keywords:** communication, eidetic memory, visualization, imagery, association, method.

На сучасному етапі інтеграції України в світовий інформаційний, економічний і культурний простір простежується інтерес світової спільноти до вивчення української мови. Це зумовлено чіткою проєвропейською політикою нашої країни та приєднанням її до Болонського процесу. Щороку в Україні збільшується кількість зарубіжних громадян, частина яких є потенційними студентами українських вищих навчальних закладів (ВНЗ). Вказане ставить перед викладачами-мовниками непросте завдання: заохотити та зацікавити студентів-іноземців до вивчення української мови, сприяти розвитку їхнього фахового мислення і культури

мовлення, комунікативно-професійної компетентності, необхідної для осмисленого сприймання та опрацювання різнотипної інформації, пізнання нових слів, конструювання власних різностильових висловлювань відповідно до норм українського комунікативного етикету, розуміння соціокультурних реалій сучасної України в умовах навчання, міжособистісних та ділових взаємин.

Позиціонування української мови як ефективного інструмента забезпечення інформаційних процесів у різних царинах життя сучасного суспільства (повсякденному, освітньому, діловому, економічному, політичному, науковому, технічному), а носія мови – як інтелектуально та фахово зрілого комунікатора, який володіє прийомами та техніками успішного (результативного, здорового) спілкування, спонукало викладачів кафедри української та іноземних мов Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя (ТНТУ), крім традиційних підходів у навчанні, шукати нові шляхи для подання навчального матеріалу.

Актуальність обраної теми зумовлена передусім: недостатньою кількістю систематизованих досліджень у цьому напрямку; необхідністю впровадження новітніх підходів до вивчення української мови як іноземної; потребою систематизувати наукові та методичні розробки в цій галузі.

**Мета статті** – узагальнити та систематизувати досвід викладачів кафедри української та іноземних мов ТНТУ у сфері викладання української мови як іноземної, висвітлити сучасні та інноваційні підходи до вивчення цієї дисципліни, що покликані реалізувати сучасні академічні цілі мовної освіти, а також інформаційні, педагогічні, суспільно-політичні завдання, зокрема розвиток комунікативної компетентності мовців у її національному вимірі, збереження й примноження лінгвістичного та культурного потенціалу України, сприяння мовній і культурній толерантності, впровадження принципів громадянської освіти демократичного суспільства.

Проблему навчання іноземців української мови висвітлювали О. Антонів, М. Арделян, Л. Бей, М. Винник, В. Вінницька, О. Гайда, М. Джура, І. Драч, Т. Єфімов, О. Палінська, О. Пальчикова, І. Підгородецька, Б. Сокіл, С. Сокол, Г. Темник, Г. Тохтар, О. Тростинська та ін. Науково-педагогічний колектив кафедри української та іноземних мов ТНТУ також не залишився осторонь цієї проблематики.

Окрім традиційних методів і прийомів вивчення мови (читання, переказування, аудіювання, повторення, діалогізація мовлення, тестування, словникові диктанти), цікавим, новаторським і креативним підходом вважаємо застосування на заняттях із української мови принципів та підходів ейдетики, доцільність яких спробуємо обґрунтувати.

Слово «ейдетика» походить з давньогрецької мови. «У перекладі з неї «ейдос» – яскравий образ, зовнішній вигляд. Термін «ейдетика» увів у психологію у 30-ті роки ХХ ст. німецький учений Е. Йенш та його однодумці (О. Кро, А. Рікель, Г. Фішер та ін.), які «позначили ним феномен довготривалого збереження чіткого сліду інформації, що утримується в пам'яті людини» [6, с. 5]. Виходячи за межі психології та філософії, це поняття охопило й лінгвістику. Ми розуміємо під ейдетикою спосіб запам'ятовування на основі образного сприйняття.

Останніми роками спостерігаємо неабиякий інтерес до ейдетики як науки, оскільки шляхи навчання, які вона пропонує, допомагають розвивати образну пам'ять, сприяють швидкому та усвідомленому запам'ятовуванню нового матеріалу, перетворюють навчальний процес на цікаву гру. Вагомою перевагою такого навчання є те, що студенти опановують мову в атмосфері психологічної безпеки та комфорту, а це покращує їхні стосунки з «чужим» для них оточенням, виробляє нові вміння, виявляє власні поведінкові емоційні та мисленнєві стереотипи. І. Матюгін та Є. Антошук – засновники «Школи ейдетики» – розробили низку наукових праць: «Знайомтесь, ваша пам'ять: швидка педагогічна допомога від Української школи ейдетики» [1], «Метод невербальних асоціацій» [2], «Швидка педагогічна допомога – вчимося запам'ятовувати» [3], «Як запам'ятовувати іноземні слова» [7] тощо. Ці наукові розвідки які допоможуть кожному педагогові відшукати власну модель викладання.

Мультимедійні презентації, вікторини, бліц-опитування, «мозковий штурм», застосування методів образних асоціацій, мобільності, фантазування, розподілу інформації відповідно до особливостей кожного індивідуума тощо дають можливість викладачеві створити сприятливий психоемоційний клімат для студентів, що є запорукою їхнього ефективного

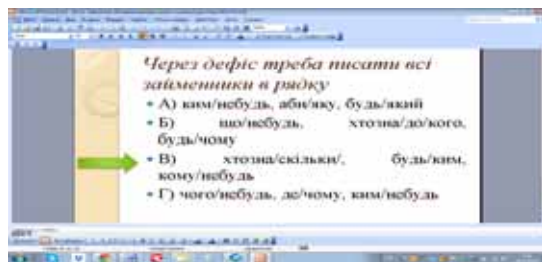
навчання. Такі підходи активізують бажання вчитися, розвивають увагу, формують вміння створювати оригінальні ідеї.

Одним із основних принципів ейдетики є наочністю Без неї, як відомо, немислиме засвоєння нового матеріалу. Щодо цього С. Волошинов висловився так: «При вивченні певного предмета наочність навчання поєднує в собі дві сторони пізнання – чутливу та мислену і сприяє розкриттю зовнішніх ознак та властивостей цього предмета» [5]. Тому не випадково ейдетика як наука спрямована на те, щоби залучити всі можливі ресурси людської пам'яті заради використання набутих знань у житті. На досягнення цієї мети скеровані, зокрема, методи ейдетики: ланцюжковий, акровербальний, піктографічний, фонетичних асоціацій, метод місць (базується на зорових асоціаціях), невербальних асоціацій, парадоксальних вербальних перетворень, укрупненого структурування навчального матеріалу (передбачає використання опорних схем та узагальнюючих таблиць). Кожен із них – це уява + позитивні емоції = засвоєна інформація.

Під час вивчення розмовних тем і засвоєння граматики доцільно використовувати мультимедійні презентації, які реалізують принцип наочності. Перевага новітніх технологій полягає в тому, що вони уможливають одночасно зорове і слухове сприйняття інформації. У процесі роботи з якісно розробленими слайдами студентам простіше встановити причинно-наслідкові зв'язки між мікротемами, легше сприймати нову інформацію, оскільки є можливість повторювати речення разом із викладачем і бачити пов'язану з текстом схему, фотографію, карту. «Екранна комунікація» візуалізує почуте і закріплює за ним відповідну асоціацію. На першому курсі ефективною є наочність, де текстову інформацію подано українською та англійською мовами. Можливість оформити найважливіший елемент навчального матеріалу відповідним шрифтом, кольором чи позначкою – це ще одна перевага.

Під час розгляду завдань на зразок: «Прочитайте текст. Слова, що в дужках, поставте у правильній формі» студенти-іноземці стикаються з проблемами узгодження, керування, відмінювання, рідше – дієвідмінювання. З метою коригування граматичних огріхів пропонуємо слайди, які слугуватимуть підказкою-орієнтиром і полегшуватимуть закріплення граматики. Наприклад, студент бачить речення, яке необхідно зредагувати: «Вільям Білл Гейтс – голова і головний розробник (**програмне**) забезпечення корпорації Майкрософт. Співробітниками Майкрософт є 39 000 осіб у 60 (**шістдесят**) країнах». Після того, як варіант відповіді вибрано, викладач натискає правою клавішею миші на слово в дужках, що дає можливість одразу ж побачити його у правильній формі. Завдяки цій технології студент може поррахувати допущені помилки та оцінити себе, а викладач – проаналізувати відповідь, повторно пояснити незрозумілий матеріал.

Подібний підхід застосовуємо під час тренувального тестування. На слайді розміщуємо одне запитання із чотирма варіантами відповіді. Спершу студент вказує правильний, на його думку, варіант, потім викладач, повторно натискаючи праву клавішу миші, відкриває правильну відповідь.



Таким чином, електронна презентація сприяє тіснішій психологічній взаємодії між педагогом і студентами, допомагає налаштувати присутніх на активну співпрацю, дає можливість виявити та скоригувати прогалини в навчанні, емоційно впливає на аудиторію.

Під час занять з української мови як іноземної ми практикуємо такий підхід, як ейдос-конспект – роздуми, що виникають у процесі читання будь-якого тексту. Він поєднує в собі опорний конспект (теоретичні знання) та ілюстрації до тексту. Ейдос-конспект сприяє активізації логічного й образного мислення, дозволяє перевірити рівень сприйняття тексту,

адже коментар до нього розкриває глибину розуміння прочитаного, потребує від студента самостійної роботи, слугує помічником під час переказу.

Метод Аткинсона передбачає запам'ятовування іншомовних слів, базуючись на використанні ключових слів або фонетичних асоціацій. І. Матюгін зазначає, що «асоціювання – це передусім зв'язування чогось із будь-чим. ... Суть методу полягає в тому, щоби до іноземного слова підібрати співзвучні (тобто подібні за звучанням) лексеми з рідної або добре знайомої мови» [8, с. 8]. Дослідник вважає, що започаткували такий спосіб запам'ятовування вчені Стенфордського університету на чолі з В. Аткинсоном, від прізвища якого пішла назва згаданого методу. Наприклад, студенти асоціюють слово «*стиль*» із «*style*», «*фіксувати*» – «*fix*», «*реєструватися*» – «*register*» тощо. І. Матюгін стверджує, що найкраще фонетичні асоціації комбінувати із ланцюжковим методом, який побудований на ланцюжкових асоціативних зв'язках. Асоціації відіграють важливу роль при ознайомленні зі щойно прочитаним текстом та засвоєнні нової лексики. Кожна лексема «тягне» за собою наступну, тоді як асоціації різними способами допомагають упорядкувати всі елементи інформації, що надходить. Вчений наголошує, що саме під час «застосування цього методу звучання і переклад зв'язані воедино, а тому й пригадування одного слова зумовлює пригадування іншого» [8, с. 9]. Кожен учасник самостійно добирає якісь асоціації, для того щоб вони за потреби спрацювали. Такий спосіб сприяє підсиленню контролю над записом інформації в пам'яті. Стійкому запам'ятовуванню допомагає впорядкована сітка асоціацій. Пошук асоціацій студенти сприймають як захопливу гру. Обов'язковими атрибутами є релаксаційна музика, картки паперу, плакат із відповідними словами.

Ефективним є також вид роботи, покликаний диференціювати студентів на аудіалів і візуалів. Доведено, що результативність запам'ятовування навчального матеріалу зростає, якщо на занятті береться до уваги тип особистості студентів за їх репрезентативною системою. Так, приміром, для аудіалів та візуалів добиратимуться різні методи та види роботи.

Специфіка методу полягає у його двоетапності. Спочатку викладач диктує певну кількість слів, а студенти повинні їх запам'ятати. Після цього наступну групу слів записують на дошці. Наведемо один із прикладів: 1) диктуємо 10 слів чи словосполучень із тексту «Іван Пулюй – винахідник X-променів» [10, с. 146], а студенти їх запам'ятовують: *електротехнік, перекладач, лампа розжарювання, прилад, антикатод, винахід, запатентувати, змінний струм, катодне випромінювання, X-випромінювання*. Кожну паузу між словами заповнюємо музикою. Після цього студенти ставлять цифру 1 і записують у зошит те, що запам'ятали.

Наступний етап – група дивиться на 10 слів, написаних на дошці: *Рентген, механізм, негативно заряджені частини, молекула, атом, Ейнштейн, епохальний, заперечувати, Нобелівська премія, обман* і запам'ятовує їх. Викладач закриває слова, а студенти під цифрою 2 записують те, що запам'ятали. Після цього необхідно порахувати, під якою цифрою слів більше. Якщо під цифрою 1, то людина – аудіал (тобто слух є її провідним аналізатором), а якщо під цифрою 2, то можна зробити висновок, що для групи цих осіб провідним аналізатором є зір, тобто вони візуали.

Такі види діяльності допомагають здійснити індивідуальний підхід у доборі матеріалу: аудіалам варто повторювати певні синтаксичні конструкції для кращого запам'ятовування, а візуалам навпаки – подавати інформацію у друкованому вигляді.

Є. Антошук наголошує на важливості методу поєднання вербального апарату з роботою уяви, що її активізує та напружує [2, с. 13]. Це поєднання може здійснюватися, наприклад, так: студенти за 60 секунд озвучують якомога більше іменників. Після цього називають предмети, які виринули в уяві. Завдання викладача – поставити уточнюючі запитання, щоби почути зв'язну розповідь про предмет.

Розвивати комунікативні здібності іноземців допомагають завдання, пов'язані з публічним виступом. Метод узгодження фантазії та уяви з умінням чітко висловлювати, промовляти власні думки застосовуємо під час занять зі студентами старших курсів. Він передбачає говоріння на будь-яку тему впродовж 5 хвилин. Це можуть бути доповіді на теми, передбачені навчальною програмою, або виступи, що стосуються суспільного чи мистецького життя студента.

І. Матюгін вважає, що сприятиме запам'ятовуванню інформації метод Цицерона або метод місць, який «прийшов до нас із Давньої Греції. Поет Симонід тренував свою пам'ять так: те, що необхідно було запам'ятати, він розташовував у добре знаній кімнаті. Згодом достатньо було згадати кімнату, щоби виплила потрібна інформація» [9, с. 32]. Давні оратори і філософи ніколи не послуговувалися конспектами, оскільки вони постійно вдосконалювали техніку запам'ятовування. Далі розгортає думку так: «У деяких книгах цей метод приписують римському політику і оратору Цицерону, який прославився тим, що під час своїх виступів у сенаті легко відтворював з пам'яті імена, історичні дати, цитати. Під час підготовки до виступу він на стінах, стелі, дверях своєї оселі розвішував тези промов» [9, с. 33].

Ми пропонуємо студентам розклеювати вдома різнокольорові картки зі словами чи відмінковими закінченнями, які необхідно вивчити. Так, для кращої візуалізації кожен частину мови варто записувати на картці іншого кольору: наприклад, іменники – на зеленій, дієслова – на червоній, числівники – на блакитній, займенники – на білій, прикметники – на рожевій, сполучники – на бузковій тощо. Такі картки допоможуть під час вивчення відмінків. Усі відмінкові закінчення в тексті доцільно позначати різними чорнилами.

Заслуговує на увагу метод піктограм, який допомагає запам'ятати вірш за лічені хвилини. Необхідно міні-малюнками відтворювати слова, зображаючи кожен строфу з нового рядка. Студент, дивлячись на намальовані образи, за якими закріплена певна асоціація, здатен майже безпомилково відтворити віршовані рядки. Ще один нюанс – повторювати треба від початку до кінця і навпаки. Іноземні студенти легко засвоюють слова пісень у процесі малювання: приміром: «Коли літо приходить, гаряча пора / І на сірому камені плавиться тінь, / Коли дзвінко кричить на смітниках дівчора, / Говорити, ходити і думати лінь. / Коли сонце розжарене над містом висить / І від чаду машин кругом іде голова. / Я згадаю прохолодних озер блакить, / Куди їздив колись старенький трамвай» гурту «Пікардійська терція».

Піктограми сприяють швидкому запам'ятовуванню рядків віршів, наприклад, вірша В. Сосюри «Любіть Україну».



Вважаємо за доцільне відзначити методичний доробок кафедри української та іноземних мов ТНТУ в контексті обговорюваної проблеми. За останні роки вийшли друком кілька навчальних посібників із дисципліни «Українська мова як іноземна»: «Грамматика української мови як іноземної», «Тестові завдання з української мови як іноземної», «Методичні рекомендації, завдання та зразки відповідей до державного іспиту з дисципліни "Українська мова як іноземна"», а також підручник «Практичний курс української мови. Професійне і ділове мовлення (для студентів-іноземців українською мовою навчання)» авторства викладачів кафедри. Останній, зокрема, враховує основні методи і принципи ейдетики та містить дидактично умотивований практичний матеріал із фонетики, орфографії, словотвору, лексикології, морфології, стилістики і культури мовлення. Вправи та завдання мають різний характер складності й передбачають здійснення необхідних мовно-мисленневих операцій: розпізнавання мовних явищ та їх кваліфікацію, групування, класифікацію і виявлення порушень мовних норм. Запитання та завдання для самоперевірки, система вправ, тексти й розширені словники до кожної із розмовних тем підручника максимально враховують вікову та соціокультурну специфіку адресата, спонукаючи студентів-іноземців до рефлексивного, самостійного підходу до навчання, вироблення й обґрунтування власних суджень та оцінок, збагачення світогляду. Підручник слугує своєрідним містком для активного та інтерактивного навчання, забезпечує зворотний зв'язок між викладачем і студентами (пояснення, перевірка виконаних завдань, робота над помилками), сприяє обміну інформацією між усіма учасниками навчального процесу (коли студенти працюють у парах).

Значну увагу присвячено підготовці тестових завдань із української мови як іноземної, що розміщені у системі Atutor. Навчально-тренувальні тестові завдання спрямовані на виявлення рівня теоретичних знань та практичних умінь і навичок серед студентів-іноземців

денної форми навчання та слухачів підготовчого відділення. Студенти-іноземці завдяки систематичному тестуванню вчать виконувати завдання правильно і швидко, опановують алгоритм виконання тестів різних форм, мають можливість аналізувати результати тестування, за допомогою викладача можуть виявляти типові помилки й визначати шляхи їх усунення.

Підбиваючи підсумки, зауважимо: ми не ставили собі за мету розкрити суть усіх ейдетичних методів навчання, які сприяють легшому запам'ятовуванню нової інформації. Проте переконані, що їх упровадження в навчальний процес дозволить адаптуватися студентам-іноземцям до системи освіти в українських ВНЗ, а також стане поштовхом до отримання високого рівня знань.

Обговорювана тема вимагає подальших наукових студій, які покликані успішно вирішувати основні проблеми в галузі методології викладання української мови як іноземної.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Антошук Є. В. Знайомтесь, ваша пам'ять: швидка педагогічна допомога від Української школи ейдетики / Є. В. Антошук. – К.: Вирій, 2009. – 192 с.
2. Антошук Є. В. Метод невербальних асоціацій / Є. В. Антошук // Завуч. – 2007. – № 30. – С. 13–14.
3. Антошук Є. В. Швидка педагогічна допомога / Є. Антошук // Початкова освіта. – 2000. – № 3 (51). – С. 3.
4. Бей Л. Б. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів / Л. Б. Бей, О. М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки. – Вип. 12. – Харків: Константа, 2008. – С. 48–59.
5. Волошинов С. А. Реалізація дидактичного принципу наочності в алгоритмічній підготовці студентів засобами інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища // Інформаційні технології в освіті. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://ite.kspu.edu/webfm\\_send/231](http://ite.kspu.edu/webfm_send/231)
6. Ейдетики як засіб підготовки дитини до школи / авт.-упоряд. М. Л. Кривоніс, О. Л. Дроботій. – Х.: Ранок, 2012. – 160 с.
7. Матюгин И. Ю. Как запоминать иностранные слова / И. Ю. Матюгин. – М.: Ейдос, 2009. – 154 с.
8. Матюгин И. Ю. Эффективная память: как быстро запоминать цифры и английские слова / И. Ю. Матюгин. – М.: РИПОЛ классик, 2005. – 544 с.
9. Матюгин И. Ю. Методы развития памяти, образного мышления, воображения / И. Ю. Матюгин, И. К. Рыбникова. – М.: Эйдос, 1996. – 60 с.
10. Назаревич Л. Т. Практичний курс української мови. Професійне і ділове мовлення (для студентів-іноземців українською мовою навчання: підручник / Л. Т. Назаревич. – Тернопіль: ТНТУ, 2013. – 248 с.

УДК 378:338.8-051 (477.63)

В. С. ПАЦЮК

#### РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ (НА ПРИКЛАДІ МІСТА КРИВИЙ РІГ)

*Розкрито актуальність і значимість підготовки фахівців сфери туризму на регіональному рівні. Виявлено загальні засади підготовки фахівців з туристичного обслуговування в Україні. Проаналізовано структуру і фахову спеціалізацію вищих навчальних закладів (ВНЗ) України, в яких відбувається освітня діяльність за напрямом підготовки «Туризм». Визначено фахові вимоги до майбутніх працівників туристичної сфери. Обґрунтовано необхідність підготовки фахівців з туризму в місті Кривий Ріг у контексті реалізації Програми розвитку промислового туризму. Визначено потенційну сферу зайнятості випускників вказаного напрямку підготовки. Узагальнено пріоритетні завдання професійної туристичної освіти в Україні.*

**Ключові слова:** туризм, фахівець з туризму, фахова підготовка, професійна освіта, промисловий туризм.



## РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА (НА ПРИМЕРЕ Г. КРИВОЙ РОГ)

*Раскрыта актуальность и значимость подготовки специалистов по туризму на региональном уровне. Выявлены общие принципы подготовки специалистов по туристическому обслуживанию в Украине. Проанализирована структура и профессиональная специализация вузов Украины, где происходит образовательная деятельность по направлению «Туризм». Определены профессиональные требования к будущим работникам туристической сферы. Обоснована необходимость подготовки специалистов по туризму в городе Кривой Рог в контексте реализации Программы развития промышленного туризма. Определена потенциальная сфера занятости выпускников данного направления подготовки. Обобщены приоритетные задачи профессионального туристического образования в Украине.*

**Ключевые слова:** туризм, специалист по туризму, профессиональная подготовка, профессиональное образование, промышленный туризм.

V. S. PATSIUK

## CONCEPTUAL BASES OF TRAINING OF TOURISM SPECIALISTS IN UKRAINE (BY THE EXAMPLE OF KRYVYI RIH)

*Relevance and importance of training of tourism specialists on the regional level have been revealed. General principles of training of tourism services specialists in Ukraine have been found out. The structure and professional specialization of Ukrainian universities, where the "Tourism" specialists are trained have been analyzed. Professional requirements for future employees of tourism industry have been defined. Relevance of training of tourism specialists in Kryvyi Rih in the context of the implementation of the Program of Industrial Tourism Development has been revealed. Potential scope of employment of tourism graduates has been defined. Main tasks of tourism education in Ukraine have been generalized.*

**Keywords:** tourism, tourism specialist, professional training, professional education.

Світові тенденції розвитку туризму свідчать, що ця галузь зайняла чільне місце на глобальному ринку послуг. Активізація розвитку туристичної діяльності в Україні та виведення її туристичного продукту на світовий туристичний ринок є одним з національних пріоритетів нашої країни. Виключне значення цього напрямку обґрунтоване тим, що туризм є важливим чинником підвищення рівня соціально-економічного розвитку держави та якості життя громадян, створення нових робочих місць, поповнення валютних резервів та зростання авторитету держави на міжнародній арені.

Україна має сталі традиції розвитку туризму. Столичний Київ, Українські Карпати, півострів Крим, перлина Чорного моря – Одеса, княжий Львів та інші місця завжди були у центрі уваги туристів як з українських теренів, так із-за кордону. Однак реалії сьогодення свідчать про значне зміщення туристичних пріоритетів. З огляду на це актуалізується необхідність пошуку інноваційного туристичного продукту і туристифікації простору нашої країни, що передбачає залучення нових регіонів до туристичної діяльності. Не є винятком і промислові регіони, де традиційному туризму намагаються протиставити альтернативні туристичні напрями. Однак у вказаних регіонах відсутні традиції прийому та обслуговування туристів, що нині на порядок денний ставить питання підготовки фахівців для роботи з туристами.

Стрімкий розвиток туризму як системи ринкових відносин в економічному просторі України, постійне виникнення нових туристичних підприємств та збільшення кількості суб'єктів підприємницької діяльності, що ведуть бізнес в галузі туризму, передбачає створення кадрового потенціалу відповідного напрямку діяльності. Нагальною є проблема забезпечення туристичної справи фахівцями, які на практиці забезпечують реалізацію туристичного продукту на місцевому рівні в рамках розвитку внутрішнього та в'їзного туризму. Підготовка таких фахівців вимагає ґрунтовного вивчення потреб регіону, врахування вимог і досягнень вітчизняного та міжнародного досвіду в підготовці фахівців для роботи у сфері туризму. Необхідність підготовки фахівців з туризму усвідомили й на регіональному рівні. Цей процес

не оминув, зокрема, і місто Кривий Ріг, який ніколи не був туристичним центром, але нині в ньому відбуваються активні підготовчі процеси до формування нової туристичної дестинації.

Державні, муніципальні та приватні туристичні організації, заклади та підприємства Криворізького регіону, навчальні заклади туристичного профілю міста та Дніпропетровської області потребують фахівців, здатних здійснювати всі складові процесу надання туристичних послуг, враховуючи сучасні запити туристичного ринку. Не менш важливим є забезпечення регіону, зокрема туристичних підприємств, суб'єктів та організацій туристичного спрямування для 650-тисячного Кривого Рогу та прилеглих районів фахівцями, здатними до організаційної, підприємницької, обслуговуючої, науково-аналітичної та методичної роботи в сфері туризму як галузі економіки України та в закладах освіти з базовою туристичною підготовкою.

Інтерес до проблеми професійної підготовки фахівців з туризму нині доволі значний. Ця проблематика перебуває у полі зору багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених. Так, питання теорії та організації освіти в туризмі досліджували і розробили концепції професійної туристичної освіти Г. Балабанов, О. Костюкова, Л. Лук'янова, О. Любіцева, М. Скрипник, Н. Степанець, Г. Уварова, В. Федорченко, Н. Фоменко, Г. Цехмістрова й інші науковці

**Метою статті** є шляхом аналізу концептуальних засад розвитку туристичної освіти в Україні обґрунтувати необхідність і доцільність підготовки фахівці в сфері туризму на регіональному рівні та розкрити специфіку впровадження туристичної освіти в місті Кривий Ріг.

В Україні сформувалася мережа ВНЗ різних форм власності, що готують фахівців для туристичної галузі. Процес розгортання таких ВНЗ розвивався в умовах швидкої комерціалізації вищої освіти. Головні акценти робились на «модності», престижності та затребуваності професій. Це призвело до сучасної кризи вітчизняної вищої школи України, зокрема, її «виробничі потужності» перевищують попит суспільства на освітні послуги, а якість останніх не відповідає вимогам сучасності. Підготовка фахівців з туризму нині належить до таких престижних напрямів, що стимулювало інтенсивне зростання кількості ВНЗ, які готують фахівців вказаного профілю в столиці, де є платоспроможна публіка. Однак визначена на державному рівні регіоналізація туристичної діяльності в Україні потребує акцентування уваги на необхідності підготовки відповідних фахівців і в регіонах.

Підготовка фахівців сфери туризму в нашій країні за ступеневою системою передбачає освітньо-кваліфікаційні рівні:

- кваліфікований робітник (агент з туризму, офіціант, бармен, агент з постачання, кухар);
- молодший спеціаліст (організатор обслуговування в готелях та туристичних комплексах);
- бакалавр з туризму, гостинності;
- спеціаліст-туризмознавець, екскурсознавець, професіонал у галузі готельної та ресторанної справи;
- магістр – науковець (туризмологія, музеєзнавство, рекреологія), викладач [5, с. 77].

Необхідність поглиблення підготовки фахівців з туризму підтверджується законодавчо-нормативними актами. Так, відповідно до Ліцензійних умов провадження туроператорської діяльності, затверджених наказом Міністерства інфраструктури України від 10.07.2013 № 465, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України від 30.07.2013 за №1275/23807, в пункті IV «Кваліфікаційні вимоги до керівника туроператора та його персоналу» зазначається, що «керівник туроператора, його філії, іншого відокремленого підрозділу повинен мати вищу освіту, що підтверджена дипломом про здобуття вищої освіти, та стаж роботи у сфері туризму не менше 3 років, що підтверджується записами в трудовій книжці, або вищу освіту у сфері туризму, що підтверджена дипломом про здобуття вищої освіти. У штаті туроператора повинно налічуватись не менше 30 відсотків працівників, які мають стаж роботи у сфері туризму не менше 3 років, що підтверджується записами в трудових книжках, або вищу освіту у сфері туризму, що підтверджена дипломом про здобуття вищої освіти» [6].

Відповідно до загальноприйнятих у вищій школі України принципів підготовки фахівців формування у них професійних компетенцій є не лише важливою складовою освітнього процесу, а й однією з трьох базових засад. Воно розглядається одночасно із засвоєнням теоретичного матеріалу, поглибленням інтелектуального рівня майбутнього фахівця, завершенням його становлення як особистості й громадянина.

З огляду на це, фахівець туристичної галузі повинен: вільно володіти сучасними інформаційно-комунікативними технологіями і спеціальними програмними продуктами; знати іноземні мови; бути обізнаним в організації роботи туроператорів, турагентів та механізмах взаємодії між ними; вміти швидко і грамотно готувати основні типи документів; мати високі комунікативні здібності; приймати рішення у нестандартних ситуаціях на ринку; розробляти групові та індивідуальні тури й розраховувати їхню вартість; впевнено володіти навичками аналітичної, дослідницької та маркетингової діяльності; творчо і цілісно мислити, орієнтуватися в нестандартних умовах; мати високий культурний рівень тощо.

Сьогодні майже 140 навчальних закладів готують кадри для туризму, з них біля 80 – освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр». Підготовка фахівців з туризму акредитована: а) в усіх класичних університетах країни, де на географічних факультетах створені спеціалізовані кафедри туризму; б) в університетах економічного профілю; в) у технологічних університетах (харчових технологій, готельного господарства, легкої промисловості); г) в новітніх університетах (переважно приватних), які охоплюють актуальні спеціальності, орієнтовані на абітурієнтський попит на ринку освітніх послуг (менеджер туризму, менеджер готельно-ресторанного бізнесу і також); д) у вузько профільних ВНЗ (культури і мистецтв, нафти і газу, педагогічних, авіаційних і морських й ін.) [4, с. 110].

Найбільшими ВНЗ, що готують таких фахівців, є: Національний авіаційний університет, Київський національний торговельно-економічний університет, Львівський національний університет ім. І. Франка, Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича, Київський університет туризму, економіки і права, Київський національний університет ім. Т. Шевченка, Донецький національний університет економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського Харківський національний університет ім. В. Каразіна, Донецький інститут туристичного бізнесу.

Існує підготовка майбутніх фахівців зі сфери туризму і у ВНЗ педагогічного спрямування. Так, їх готують Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова (м. Київ), Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького, Уманський державний педагогічний університет ім. П. Тичини. Якщо при трьох перших ВНЗ підготовка фахівців здійснюється на географічних факультетах, то в останньому – на економічному. З осені 2014 р. піонером підготовки фахівців сфери туризму на Дніпропетровщині став Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет», в якому на базі географічного факультету відкрито спеціальність «Туризм». Окрім цього, в січні 2015 р. на цьому факультеті відкрито курси екскурсодів та розпочато їх підготовку.

Запровадження освітнього напрямку підготовки «Туризм» у ДВНЗ «Криворізький національний університет» зумовлено змістом і положеннями прийнятої на XXX сесії VI скликання Криворізької міської ради муніципальної програми розвитку промислового туризму в місті Кривому Розі на 2013–2015 роки від 30.01.2013 р. (№ 1680) [7].

У вказаній програмі зазначено, що одним із завдань, спрямованих на реалізацію Стратегічного плану розвитку міста Кривого Рогу стосовно створення умов для формування його позитивного іміджу, є розвиток промислового туризму. Кривий Ріг – потужний промисловий центр, де наявні як гірничопромислові, так і фабрично-заводські об'єкти, які мають розгалужену полівидову структуру. Для Криворіжжя характерна багата індустріальна спадщина, що включає залишки (більше 800) виробничих об'єктів, залізниць, гідротехнічних споруд, мостів, фрагменти стародавніх гірничопромислових ландшафтів, залишки робочих поселень і кладовищ тощо.

Сучасний стан галузі промислового туризму в Кривому Розі не відповідає його потенційним можливостям. Місто має потужну базу для його становлення, до якої належить значна частка гірничопромислових об'єктів. Промисловий туризм повинен сприяти місцевому економічному розвитку, стимулювати ринкові відносини, активно впливати на розвиток суміжних галузей економіки (готельно-ресторанний бізнес, транспортні перевезення тощо), зайнятість населення, роботу з охорони пам'яток історії та культури, підвищення культурного рівня населення. Розвиток індустріального туризму є одним із чинників, що може позитивно вплинути на загальний імідж міста.

Для ефективного розвитку туристичної галузі необхідно враховувати кілька важливих факторів:

- науковий, що визначає розробки у сфері теорії, методології вивчення феномена індустріального туризму, зміст основних понять у галузі туризму;
- ресурсний, яким у промисловому туризмі є парагенетичні комплекси антропогенних ландшафтів, які потребують подальшого вивчення та оцінки щодо використання у промисловому туризмі;
- інфраструктурний, що визначає сегмент туристичного комплексу та відповідає за необхідні елементи організації турів (готельне господарство, транспортне забезпечення, заклади харчування, заклади вечірніх анімаційних (розважальних) програм туристів);
- кадровий, тобто забезпечення підготовленими кадрами в галузях менеджменту туризму, екскурсознавства, готельного господарства;
- екскурсійно-методичний (система екскурсій, «портфелі екскурсовода», схеми маршрутів тощо) [3, с. 7].

Важливими у встановленні туризму в регіоні як нової галузі економіки також є рекламний та організаційний фактори.

Серед основних чинників, які негативно впливають на розвиток індустріального туризму в Кривому Розі, є:

- відсутність туристичних підприємств, що створювали б індустріально-туристичний продукт;
- недостатній рівень сервісу в закладах розміщення, харчування та розваг, невелика різноманітність пропозицій;
- низький рівень обслуговування, зумовлений відсутністю професійних екскурсоводів на індустріально-туристичних маршрутах;
- відсутність маркетингової та рекламної стратегії індустріального туризму на території міста;
- недостатня кількість туристичних операторів, які розробляють і стимулюють просування місцевого туристичного продукту;
- відсутність скоординованої системи дій з просування індустріально-туристичного продукту міста на ринок туристичних послуг України та світу;
- відсутність у працівників існуючих турагентств Кривого Рогу (їх налічується понад 200 осіб), за поодинокими винятками, відповідної освіти за напрямом «Туризм», що особливо негативно впливає на розвиток внутрішнього в'їзного туризму.

Основною метою вищевказаної програми є здійснення заходів, спрямованих на розвиток туристичної галузі, забезпечення умов для повноцінного розвитку індустріального туризму, створення якісного туристичного продукту, здатного відобразити різноманіття індустріальної спадщини та максимально задовольнити потреби внутрішнього й міжнародного туризму.

Одними із найважливіших заходів програми є: формування кваліфікованого кадрового та наукового потенціалу галузі, створення системи підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації туристичних кадрів, підвищення кваліфікації через отримання другої вищої освіти працівниками існуючих Кривому Розі туристичних агентств.

Виконання програми дасть змогу реалізувати індустріально-туристичний потенціал міста, сприятиме зростанню економічної активності, розвитку малого й середнього бізнесу, створенню робочих місць у різних секторах економіки. Результатом цього має бути зростання туристичного іміджу міста на державному і міжнародному рівнях, збільшення надходжень до бюджету й, відповідно, зростання добробуту та зайнятості населення, створення якісного туристичного продукту і формування конкурентоспроможної на внутрішньому та світовому ринках індустрії туристичних послуг завдяки ефективному використанню туристичного потенціалу міста, забезпеченню на цій основі комплексного розвитку території, реалізації його соціально-економічних інтересів.

На вирішення визначених проблем і завдань щодо формування туристичної галузі міста й спрямовано заходи «Програми розвитку промислового туризму в місті Кривому Розі на 2013–2015 роки». Головною передумовою реалізації цієї Програми є підготовка фахівців за напрямом

туристичного обслуговування. Її у місті може забезпечити Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Відповідно до отриманої фундаментальної та практичної спеціальної підготовки бакалаври за напрямом «Туризм» можуть виконувати: допоміжну науково-дослідницьку, організаційну, освітню, управлінську, підприємницьку професійну діяльність, здійснюючи її в туристичних підприємствах як суб'єкти підприємницької діяльності, ВНЗ, позашкільних освітніх і спортивно-туристичних закладах різних рівнів і форм організації. Подібний рівень кваліфікації відповідає стандарту бакалаврської підготовки.

Існує потреба в методистах зі спортивного туризму та екскурсійної діяльності в позашкільних навчальних закладах, на промислових підприємствах, які розвивають спортивний туризм, у туристичних фірм, які ведуть екскурсійну діяльність на засадах внутрішнього та в'їзного туризму. Тому актуальним є питання кадрового забезпечення туристичного обслуговування населення.

Підготовлений бакалавр з туризму може обіймати такі посади (за Державним класифікатором професій 2010 р.): директор комплексу (туристського), туризмознавець, екскурсознавець, екскурсовод, організатор подорожей (екскурсій), менеджер (управитель) з туризму, менеджер (управитель) у готельному господарстві, організатор туристичної і готельної діяльності, фахівець з готельного обслуговування, фахівець з розвитку сільського туризму, фахівець з туристичного обслуговування, фахівець із туристичної безпеки, інспектор з туризму, інструктор-методист зі спортивного туризму, інструктор оздоровчо-спортивного туризму (за видами туризму), інструктор-методист з туризму, інструктор навчально-тренувального центру (зі спортивного туризму), суддя з виду спорту (спортивний туризм), керівник секції спортивного напрямку, начальник туристичної бази, спортсмен-професіонал з виду спорту (спортивний туризм), начальник табору туристського, голова клубу (зі спортивного туризму), фахівець із гостинності в місцях розміщення (готелі, туристичні комплекси та ін.), фахівець із готельної справи, фахівець із ресторанної справи.

Ліцензована програма підготовки бакалавра спрямована на вирішення вищезазначених завдань. У Дніпропетровській області загалом та Кривому Розі зокрема у жодному ВНЗ досі не велася планова з 4-річним навчанням підготовка фахівців з туризму за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Бакалавр».

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет» нині започатковує підготовку бакалаврів, яка відповідає кваліфікаційним вимогам роботи фахівця з туристичного обслуговування. Для випускників цього профілю у регіоні вже існує розгалужена система підприємств, діяльність та ліцензійні умови яких відповідають туристичній сфері і які є потенційними місцями роботи фахівців з туризму у майбутньому:

- туристичні фірми, яких на Дніпропетровщині нараховується майже 200; з деякими її філіями у Кривому Розі укладені угоди про співробітництво у процесі навчання студентів за напрямом «Туризм», під час проходження ними навчальних і виробничих практик та потенційне працевлаштування;

- туристичні агенції, яких у місті діє 74; з кількома з них укладені угоди про співробітництво у процесі навчання студентів за напрямом «Туризм», під час проходження ними навчальних і виробничих практик та потенційне працевлаштування;

- готелі, яких у Кривому Розі є 12; з найкращими готелями міста «Домашній затишок», «Дружба», «Братислава» та «Саксагань» укладені угоди про співробітництво у процесі навчання студентів за напрямом «Туризм», під час проходження ними навчальних і виробничих практик та потенційне працевлаштування;

- позашкільні заклади освіти туризму, краєзнавства та екскурсій учнівської молоді, з якими укладені угоди про співпрацю;

- спортивно-туристичні клуби та секції Кривого Рогу, з якими вже багато років існує співпраця географічного факультету університету комунальні позашкільні заклади «Центр туризму, краєзнавства та екскурсій учнівської молоді» «Мандрівник», «Меридіан», «Фортуна» тощо, а також секції спортивного туризму у відкритих акціонерних товариствах «Північний ГЗК», «Центральний ГЗК», «Інгулецький ГЗК»);

- відділ промислового туризму комунального підприємства «Інститут розвитку міста Кривий Ріг».

Випускник-бакалавр з туризму є потенційним суб'єктом підприємницької діяльності, може стати її фізичною особою. Його кваліфікація цілком достатня для відкриття власного турагентства, туристичної фірми, здійснення екскурсійної діяльності. Це є додатковою передумовою щодо розвитку малого бізнесу на засадах туризму, тобто дипломований фахівець з туризму має всі можливості забезпечити собі робоче місце самостійно за умов ринкової економіки.

Головна проблема розвитку усіх підприємств туристичного профілю міста та області – брак фахівців з базовою туристичною освітою. Проблема друга – гостра нестача кваліфікованих екскурсоводів. Проблема третя – відсутність у Кривому Розі туристичних фірм, які є стандартом якісного та ґрунтового розвитку ринку туристичних послуг.

Проблему недостатньої забезпеченості кадрами відповідних туристичних підприємств, позашкільних закладів освіти та спортивно-туристичних закладів Кривого Рогу та Дніпропетровського регіону може бути вирішено шляхом підготовки бакалаврів з туристичного обслуговування. Беззаперечною є актуальність підготовки бакалавра з туризму в умовах багатоцільової економіки, реалізації міської та обласної програм розвитку туризму, який здатний працювати в закладах туристичної діяльності, на підприємствах і в установах різних форм власності, в органах державного управління та консультативних фірмах.

Зазначимо, що в ведеться розробка «Стратегії розвитку туризму в Дніпропетровщині до 2022 року». Прискорення та розширення ресурсної бази для розвитку різних напрямів туризму, зростання кількості екскурсійних маршрутів, розвиток рекреаційно-курортної галузі, формування альтернативних напрямів туризму в області вже у найближчі роки посилить потребу у фахівцях в галузі туристичного обслуговування, особливо з орієнтацією на внутрішній та в'їзний туризм.

Аналізуючи ситуацію з підготовкою фахівців туристичного профілю в Україні, можна погодитися з Г. Балабановим, який зазначає, що до пріоритетних завдань вищої професійної туристичної освіти належать:

- наблизити зміст та якість освітніх послуг до вимог галузевого ринку праці за рахунок зростання ролі практичної підготовки студентів, удосконалення навчальних планів, програм і навчальної літератури, залучення до навчального процесу кращих практиків турбізнесу, підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу випускових кафедр та ін.;

- обсяги підготовки фахівців необхідно корелювати з науково обґрунтованим прогнозом розвитку галузевого ринку праці (логічно, аби останній став невід'ємною складовою Державної цільової програми розвитку туризму та курортів в Україні на період до 2022 року);

- за рахунок варіативної компоненти навчального плану наблизити підготовку фахівців до особливих потреб місцевих ринків праці, спеціальних видів професійної діяльності, пов'язаних із профілем ВНЗ;

- розвивати міжнародне співробітництво, вивчати та опановувати досвід кращих іноземних університетів, виборювати гранти міжнародних фондів і програм, укладати й реалізовувати двосторонні договори про співпрацю, залучати до українських ВНЗ іноземних студентів, ширше публікувати наукові праці за кордоном тощо [1, с. 194].

Стратегічна мета розвитку туризму в Україні полягає у створенні конкурентоспроможного на внутрішньому та світовому ринках туристичного продукту, розширенні масштабів внутрішнього туризму та обсягів в'їзних туристичних потоків, задоволенні попиту споживачів на закордонні подорожі, забезпеченні комплексного розвитку рекреаційних територій з урахуванням соціально-економічних інтересів населення, збереженні та відновленні природного середовища та історико-культурної спадщини, наповненні державного і місцевих бюджетів. Досягнення цієї мети неможливе без належного забезпечення галузі фахівцями, наукового супроводу розвитку туризму, інтенсивної рекламної і маркетингової діяльності. Все це вимагає від ВНЗ підготовки фахівців нової генерації, здатних працювати в умовах швидких змін ринку та поглиблення глобалізації. Підготовка фахівців у регіональних ВНЗ стимулюватиме покращення ринку праці в сфері туризму.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Балабанов Г. В. Український ринок послуг вищої освіти в галузі туризму: реалії та перспективи / Г. В. Балабанов // Індустріальний туризм: реалії та перспективи: матеріали I Міжнародного науково-практичного форуму / редкол.: Я. В. Шрамко, В. Л. Казаков та ін. – Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов, 2013. – С. 189–195.
2. Галузевий стандарт вищої освіти України напрямку підготовки 1404 «Сфери обслуговування» за спеціальністю 6.140103 «Туризм»: затверджений Міністерством науки і освіти, молоді та спорту України наказ № 1059 від 08.11.2011 року.
3. Казаков В. Л. Організація індустріального туризму: системний підхід / В.Л. Казаков // Індустріальний туризм: реалії та перспективи: Матеріали I-го міжнародного науково-практичного форуму / редкол.: Я. В. Шрамко, В. Л. Казаков та ін. – Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов, 2013. – С. 17–21.
4. Любіцева О. О. Проблеми фахової освіти в туризмі / О. О. Любіцева // Географія та туризм: наук. Збірник; ред. кол.: Я. Б. Олійник. – К.: Альтерпрем, 2010. – Вип. 8 – С. 109–113.
5. Педагогіка туризму: навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / В. Федорченко, Н. Фоменко, М. Скрипник, Г. Цехмістрова. – К.: Вид. дім «Слово», 2004. – 296 с.
6. Про затвердження Ліцензійних умов провадження тур операторської діяльності: наказ Міністерства інфраструктури України від 10.07.2013 № 465. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1275-13>
7. Програма розвитку промислового туризму в Україні на 2013–2015 роки: рішення Криворізької міської ради від 30.01.2013 № 1680. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://irm.kr.ua/uk/projects/promisloviy-industrialnij-turizm/176>.

## ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

A. DASZYKOWSKA

### CREATIVITY – PREQUISITE FOR THE DEVELOPMENT AND QUALITY OF HUMAN LIFE

*The notion of life quality has been observed in numerous fields of science including pedagogy. This discipline perceives human life in the light of continuous changes that are accompanied by the transformations of the man himself and the creation of various ways of interactions and balance between them and the surrounding world. Their direction depends on human vision of life and the role man accepts to play in it as well as the value that is ascribed by man to his life – here appears the question concerning the quality of life. From pedagogical point of view quality of life is indicated by satisfaction with good life achieved throughout the realization of the values that constitute the basis for any human pursuit and objectives. Nevertheless, in order to influence one's own life quality man must fulfil a necessary condition that is to be a creator not just a reproducer. In the paper herein there has undertaken an attempt to answer the question concerning the role of creative activity in the development of man and the quality of human life. It turns out that conscious application of one's own potential and creative activity enables the man to become self-realized and favours the satisfaction with life.*

**Keywords:** creative activities, development, quality of life, human attitude, creative human, interaction, objectives and pursuits.

УДК 37.03:124.4

Я. ДАШИКОВСЬКА

### ТВОРЧИСТЬ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ І ЯКОСТІ ЖИТТЯ ЛЮДИНИ

*Розглянуто поняття «якість життя», що вивчається різними галузями науки. Показано, що педагогіка розглядає людське життя через призму постійних змін у ньому, які супроводжуються перетвореннями людини і створенням різних способів взаємодії і балансу між людиною та оточуючим середовищем. Встановлено, що їхнє спрямування залежить від світогляду людини і тієї ролі, яку особистість приймає на себе, а також цінностей, які вона визначає у своєму житті: саме тут постає питання якості життя. З педагогічної точки зору якість життя визначається задоволенням від життя, що досягається через реалізацію цінностей, які становлять основу людських прагнень і цілей. Встановлено, щоби впливати на якість свого життя, людина повинна виконати одну умову – бути творцем, а не лише відтворювачем. Здійснено спробу дати відповідь на питання про роль творчості у формуванні особистості та її якості життя. Доведено, що свідоме застосування власного потенціалу і творчості дає змогу людині самореалізуватись і сприяє її задоволенню від життя.*

**Ключові слова:** творчість, розвиток, якість життя, людське ставлення, творча особистість, взаємодія, цілі і прагнення.

Я. ДАШИКОВСКАЯ

### ТВОРЧЕСТВО КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ И КАЧЕСТВА ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЖИЗНИ

*Рассмотрено понятие «качество жизни», которое изучается разными отраслями науки, в т. ч. педагогикой. Показано, что эта дисциплина рассматривает человеческую жизнь под углом постоянных изменений в ней, которые сопровождаются преобразованиями в человеке и созданием различных способов взаимодействия и баланса между человеком и внешней средой. Установлено, что их направление зависит от мировоззрения человека и той роли, которую личность принимает на себя, а также ценностей, которые она определяет в своей жизни: именно здесь возникает вопрос о качестве жизни. С педагогической точки зрения качество жизни определяется удовлетворением от жизни.*



*которое достигается благодаря реализации ценностей, которые составляют основу человеческих устремлений и целей. Однако чтобы влиять на качество своей жизни, человек должен выполнить одно условие – быть творцом, а не только воспроизводителем. Сделана попытка дать ответ на вопрос о роли творчества в формировании личности и качества ее жизни. Доведено, что сознательное использование собственного потенциала и творчества дает человеку возможность для самореализации и содействует ее удовольствию от жизни.*

**Ключевые слова:** *творчество, развитие, качество жизни, человеческое отношение, творческая личность, взаимодействие, цели и устремления.*

Probably there is no man that does not reflect on their life, does not make its assessment, does not have dreams, does not intend to set goals, because everyone wants to live “a good life”. For individuals the “good” life can mean different values and evaluation criteria, but for most, it comes down to the efforts to (comprehended as individual) achieve fulfilment and happiness. Human life is accompanied by learning and multiple changes during our lifetime, they also make the man. Their direction depends on what kind of vision of life and their role in it takes. The question arises about the meaning and quality of life. Similar reflections and experiences of human being are often accompanied by internal struggle of good and evil, and the drama of the situation lies in the fact that the above dilemma includes values that are demanding the implementation [29, p. 127]. Erich Fromm says: “The rush to life is inherent to everybody; the man cannot give up the desire of life, regardless their opinion on this subject. The choice between life and death is more apparent than real; man's real problem lies in the choice between a good life and a bad life”. It is often the dilemma between “to have” and “to be” [11, p. 23]. Understanding of the essence of humanity, vision of the “I” and personal “theory of life”, often determines the shape of life, influences the attitudes and objectives adopted by a person. If you believe that you can decide about your life that you can change and improve it is such faith itself that enables to perform such tasks. Martin Seligman, a founder of positive psychology (looking for the good life conditions) defines such a man as “the individual maximum” [26, p. 47]. In this light, the man is seen as the creator of the transformation of their personality, and thus changes in their own lives. They are not passive observers and participants in the changes in the world, but the initiators and authors of action by which they can independently and arbitrarily interfere in the events in their lives, effectively modify their course, directing towards some goals and values [14, p. 21]. The foundation of such an attitude of man is their focus on the development and operation. This thesis appears in psychology, but also a humanist pedagogy which assumes omni-human development through education. It is based on belief in the legitimacy of a gradual transition from the educational impact of man to their self-education, self-control and self-reflection.

**The aim of this article** is to find the answer to the fundamental questions: about the understanding of the nature of human development and, above all, about the role of creativity for the development and quality of life (and the conditions of its development of an active and creative attitude). It is assumed that an elementary task of man as a rational being is their vocation to development through the pursuit of self-development of personality, self-realization, and thus improve the quality of life.

**Summary of the human development in pedagogical approach.** Reflections on the man, the meaning and quality of life are the domains of numerous fields of science, especially philosophy and psychology, also appear in the science of education - pedagogy. Rank analysis from the perspective of human life in terms of teaching quality is enormous. This is evidenced by Władysław Stróżewski who in the context of the issues discussed not only assigns to pedagogy the realm of science, but also the most perfect art, which makes a human being the subject of consideration, and its aim is the human being formation. As the author states, pedagogy is “the most tragic of all arts. Its material, the noblest possible, is also the most unstable of all. Values updated in the man, are existentially more fragile, sooner than their subject and never can certainly say that root in it forever. The task of education can be summed up in the question, how to build a human in man. The idea of humanity also assumes that man is a being who face value and the realization of these values as if convicted, if you really want to be a man” [28, p. 56–57]. Words quoted by the author arise the question about the purpose of educational activities, which, as it seems, comes down to intellectual and emotional of the involvement of human in their own development. The essence of this commitment is the acceptance and

recognition of such a life, it does so in the consciousness of human vocation to development, regarded as superior to the other task in life, but at the same time do not release the other tasks [30, p. 11].

On the basis of pedagogy the authors (inter alia Kazimierz Sośnicki, Stefan Kunowski, Bogdan Suchodolski, Bogdan Nawroczyński, Tadeusz Tomaszewski, Waldemar Furmanek) take the issue of personal human development in the context of the issue of the meaning and quality of life [9]. For the most part, the authors emphasize the concept of human development rank for human life and a sense of self-satisfaction. They point to the role of values as an essential element of creating a person, as well as the activity, consciousness, freedom, responsibility and dignity, as the primary determinants of development. For purposes of these considerations, the concept of the development by T. Tomaszewski has been explored. According to the author, human development involves the constant creation of new opportunities and raising to a higher level of quality of life. In this concept, the development is not treated as a process that takes place through growth, but primarily by changing the organization of the developing world, by raising their level of organization and the consequent emergence of qualitatively new features compared to the initial stage (and the realization of man's the makings of birth, or opportunities and bring them to the maximum level). The content of the concept of "quality of life" is understood by the author as a guideline pattern (development-oriented). We can say that in terms of T. Tomaszewski, improving the quality of development is accompanied by improved quality of life. This thesis can be summarized in words of Augustyn Bańka, which says that quality of life is the result of human development, which according to the author, this relationship is reciprocal, which means that the quality of development is a function of the sense of quality of life [2, p. 13].

The ideal would be the perception by human (*homo construens* – a building man) development as a direct result of their actions (focus on development), as the result, while the prize for the development is "development itself, which paradoxically – expanding the horizon – often does not satisfy nor silence the need, but rather enhances it, leaving the state of hunger and dissatisfaction both with themselves and with what so far has brought the very process of development" [30, p. 11]. As a rule, however, people in pursuit of goals, needs, goals, treat them as a priority, and perceive the development as of secondary importance. Therefore, the role of pedagogy comes down to preparation of the man while building their actual fate they move it toward the possibly optimal fate [5, p. 66], through self-development. This means the need to support people in overcoming all restrictions and difficulties and to create the conditions in which it will be possible to implement life activities in optimal direction (i.e. creating a situation resulting from negative mishap) [16, p.32], as well as help in discovering the real meaning by creating the conditions to experience the meaning and quality of life, in which it can meet the creative solving of crises and looking for the "strategy" and the purpose of life [33, p.45–48] and coordinating and synchronizing their different circumstances [5, p. 59]. This is not about the man's personal development in itself, but about the "quality". Zygmunt M. Zimny makes the quality of the development depend on the quality of the biological, psychological, socio-psychological, social, human needs; size of the security and development needs; quality and level of performance of his physical and mental functions; the quality and quantity of available economic goods; and also the level of their availability and use [35]. The author focuses the importance of internal and external determinants of the "quality" of human development, which is (as its agents) in relation to the quality of life.

The pedagogy of "quality" is examined through the prism of the values. In this context, life and human development are the supreme value, and determination of their quality boils down to the accurate evaluation (personal meanings broadcasting system). However, this requires a personal commitment on the part of man, thus filling life with activity, creativity, creativeness.

***Role of creativity in individual development.*** Becoming, creative development throughout life is a specific characteristic of human existence. The essence of development is emotional and intellectual commitment to human change, which in turn leads to wisdom, self-fulfilment, joy, it gives a sense of the meaning of life [27, p. 269]. For a man to be able to through self-development affect the shape and quality of their life, they must fulfil the essential condition: being its creator, not a recreator.

Proper activity is mentioned in a number of concepts as a key factor in human development [21]. The only question is whether it is at this point about the same activity as the essence of human life, or the regulation of the body with the world, whether it is an

activity through which he makes a conscious creative acts? It turns out that not every activity is involved in the development of such. Routine activity, the activity of the specific algorithm. This influence has activity as a result of which an entity exceeds the repertoire of their behaviour and current opportunities [3, p. 13].

Joseph Koziellecki considers this kind of activity as the right way to authentic life and fulfillment. According to the author, “the desirability of existence primarily generates a transgressive act, the act of crossing the boundaries of existing achievements and experiences, the act of creative and innovative, expanding the individual and social world. This act causes that human life (...) ceases to be absurd” [12, p. 97].

The basis of the activity perceived as a necessary condition for human development is creativity. At this point it should be noted that the concept of “creative activity” does not mean the same thing as the term “creative attitude”. While human activities can have an occasional nature, it will be human attitude or undertaking permanent and repeated problems in a creative way – unconventional, innovative and original. Creative activity is possible under certain conditions, and a multitude of positive determinants of activity leads to the formation of a creative attitude, which, according to Stanislaw Popiek is “an active attitude to the world and life, expressing the need of knowing and conscious processing of existing the reality as well as of one’s own «I»”. Creative attitude involves, inter alia, human openness to experience, spontaneous perception of reality, adequate perception of one’s own “I”, requires freedom of emotional expression, sometimes the ability to take risks, as well as a high level of mobilization of mental processes (emotional and motivational features, cognitive, causative [13, p. 107]), enabling dynamic work [18, p. 82]. In this paper, the creativity is perceived in the context of human posture.

Creativity is the primary need for the development and self-realization, as well as an inherent component of human nature [7, p. 76]. Its hallmark is the ability to shape the person themselves, a higher quality and wider levels. It means progressive building of a human, ideal self-image and the pursuit of its realization in a lifetime [25]. The creativity expresses subjective approach to the existence of a person, the desire to develop themselves in accordance with the accepted worldview, philosophy of life, approved system of values. It stimulates the process of self-realization, and often it is associated with the need to of sense [19] and quality of life. Creativity as a condition for human development means that they want to perform creative acts, eager to be at the same time the subject of creative activities [31, p. 267]. Being a creative person, *homo creator* (especially today – in the era of hedonism, consumption, “quick” and “easy” life – ed. JD) is an act of courage and means crossing borders in oneself and in the world [8, p. 79].

While identifying the creativity with human development, it should be assigned the name of the process that leads to the creation, development, appointment to the existence of a new process, product supply, features, value. We can say that the man is creative when it has (or seeks to obtain) some specific personality traits, some of them are: firmness, activity, strong motivation and enthusiasm to work, independence, broad interests, absorbency emotional, vitality, enthusiasm, constructive criticism [20, p.9]. The transition of man from the lowest level of activity through independence to creativity reveals their humanity.

***Creativity and quality of life.*** Quality of life is determined by many factors, the most important of them are: biological-physical, personality and social-external. These factors are known as structural-objective subject to change, due to the political, social, cultural transformation etc. The second group consists of constellation-phenomenological determinants associated with how a man sets out their plans, tasks, the importance that they give to their actions and life. As a result of constant interaction of structural factors and constellation – phenomenological, the man creates scenarios, programs and styles of life, thus realize the potential of their own life - hence, these factors can be described as *self-fulfilling* [34, p. 104–105].

Man’s striving for self-realization and quality of life, or maintaining it at its current level, is their natural need (gives value and meaning to life). It requires commitment and creative attitude as a causative factor of elementary personality transformations and shape of life.

Jadwiga Daszykowska assumes that the true value of human life and happiness and its high quality can be achieved primarily through the improvement and multi-dimensional development. In this pedagogical concept of human sense of life satisfaction is expressed in the possibility of self-creation, realization of the aspirations and goals in life in accordance with accepted values and expectations [9, p. 13]. In the light of the viewpoint presented above the basis of the quality of life is active, creative, as well as reflective and intentional attitudes, to make changes in oneself (in English: *self-made*), and within one's own lives. The author supports the idea that life reproducibility, stability, the stagnation in the colloquial sense denies the quality of life [4, p. 79].

This view is shared by the author of psychological concept of "flow" (eng. – *flow theory*) Mihály Csikszentmihalyi, who believes that the best moments in life do not happen in the moments of inertia and the rest, but when the mind and body are stretched to the final borders of a voluntary effort to accomplish something difficult and worthwhile. Such an attitude is the foundation for a feeling of control and awareness of participation in deciding on the content of one's own life, is – according to the author – the closest state of joy, satisfaction, happiness, and that can be achieved [6, p. 17].

It should be emphasized that assuming a creative attitude by a person depends not only on the tasks formulated by the person themselves and the personal vision of life [14, p.27-28], but it also includes social expectations, obligations arising from its position, or role. But it is not only external factors, but mainly personal dispositions of man (eventually the relationships between them), that determine the acceptance of work as a central activity, the implementation of which is possible at every stage of life.

The work seen in the context of lifelong development process is not reserved exclusively for artists, because it is seen as a kind of inspiration, which has an effect on mood, performance and daily life of all people. Mark Adamiec and Katarzyna Popiołek try to persuade us about it. They assume that the quality of life depends on the author's realization of his own life (authentic existence) for each person. The repertoire of the determinants of creativity is placed in the rightful place. According to the authors, the quality of life is entangled in value, it has a use for them and their results. They define quality of life as a set of conditions that allow a certain way of human life, which they determine through (axiological) concept of "generative value" such as: self-awareness (the ability to know and understand each other), the bond with the people (the ability to communicate, study and understanding of others, to enter into stable satisfying relationships with them), autonomy (being unique and individual, creating oneself instead of passive subjecting to internal and external forces), creativity (creating, giving something new, valuable for oneself and the world), developing (development and improvement), satisfaction (ability to find a basis for lasting self-esteem and life satisfaction) [1, p. 93–94]. According to this concept, creative man is not only "actor" of life, but above all its "author".

Irena Pufal-Struzik as a result of comparative studies on the role of creativity in making judgments about the quality of life of creative and uncreative people proves that being "creative" allows for a more explicit (rather than in the case of "uncreativity") present their needs, projects on the hierarchy of values (e.g. dominates the consumerism), allows for self-realization, increases self-esteem, gives a sense of non-vanishing, also fulfils cathartic and defence functions, brings satisfaction - has clear implications for the quality of life (especially in his later period) [22, p. 98–102]. Similarly, A. and D. Davidson on the basis of their research argue that creative people are generally satisfied with their lives. Such individuals are characterized by: the fullness and joy of life, openness and friendly attitude towards other people, the belief in their own ability, perseverance in the pursuit of purpose, a sense of meaningfulness of their actions (despite the difficulties of life), the internal resistance to both satisfaction and success, as well as to failure [10].

According to the assumptions of modern pedagogy, creativity (recognized as one of the most important determinants of human development, both as an attitude of life – ed. JD) can be acquired [18, p. 79]. A significant role in this matter is assigned to humanistic and continuous education. In today's post-modern world there are many barriers to the creation of man (primarily of the modern mass culture and attitude to consumption). Therefore, we need "a good, humanistic education, criticism, having in itself axiological and ethical criteria, ability to judge, to find solutions for our own way in (the existing) maze" [17, p. 271]. Thus, the essential tasks of education should be to organize in a human being: an open mind, a strong internal motivation and cognitive curiosity, broad interests,

independence in thought and action, a positive attitude towards yourself and your self-esteem and dignity, moderate criticism, a sense of meaning and value of life. In this regard, an important role is to be played not only by school [23, p. 174–176], but most of all by a family [24, p. 92–100].

The pedagogical approach suggests that developing creativity will not be possible if it is not related to the sphere of noetic including that ensure the creation of man and the quality of his life. Transfer of knowledge about values and their importance in being and becoming the subject, starting their motivation to explore and implementing a fundamental (though not the only) is a condition for an active and creative attitude of man. On the basis of the foregoing, it can be said that the essential task of education is to form (“rebirth”), human quality and quality of life. New rebirth of man (in terms of intellectual, cultural and moral aspect) may be the answer to the question: how, gradually moving away from the current chaos, provide relative harmony in human interaction with the environment, coexistence with other people and provide the man with the internal governance? This harmony is a prerequisite to achieve a state of mental balance, contentment and joy of life” [15, p. 319].

**Summary.** The article presents the role of creative human attitude to the quality of their personal development and life. Interdisciplinary nature, as well as a wide range of issues does not allow to present it in a comprehensive and analytical way in the pages of the study. On the basis of undertaken considerations, however, we can draw conclusions for educational theory and practice. The first is the belief that creativity has connotations of human development. Creative people are more likely to multidimensional development, deeper experience of the world, other people and themselves.

Synonymous with creative attitude is not passivity, but human activity. It is thanks to the activity that a human being has a chance to make changes within their own personality and life. Openness, enthusiasm for action, a wealth of interests, emotional absorbency and other characteristics of creative people [20, p.9], allow them to build a satisfying and valuable in quality.

The basic foundation of education (taken in the family, school, etc.) in that respect are values, but not exclusively. The use of subjectivity and customization rules in the process of pedagogical impact upon a human being, taking into account the concept of multiple intelligences, multilateral learning, the use of a variety (especially active) forms of teaching and educational work, and the recruitment of educational practice and learning objectives caring for continuing education, offers a real chance to awaken their needs of self-development and creativity in life, even in the longer term. In this sense, educational activities can be summarized in E. Fromm’s words, that the education is education for creativity constitutes education for life.

## REFERENCES

1. Adamiec M., Popiołek K. Jakość życia – między wolnością a mistyfikacją / M. Adamiec, K. Popiołek // *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*. – 1993. – Z. 2. – PP. 92–117.
2. Bańka A. Jakość życia a jakość rozwoju. Społeczny kontekst płci, aktywności i rodziny. In: A. Bańka (ed.), *Psychologia jakości życia* / A. Bańka. – Wyd. Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań, 2005. – PP. 11–78.
3. Bańka W. Wybrane zagadnienia z psychologii społecznej / W. Bańka. – Wyd. Naukowe Novum, Płock 1999. – PP. 145.
4. Bartosz B. Czy bycie twórcą oznacza wysoką jakość życia? O niekoniecznie prostych związkach między twórczością a jakością życia, In: B. Bartosz, J. Klebaniuk (red.), *Wokół jakości życia. Studia psychologiczne* / B. Bartosz. – Wyd. “Jakopol”, Wrocław 2006. – PP. 79–82.
5. Borkowska T. Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji / T. Borkowska. – Wyd. IBE, Warszawa 1998. – 275 p.
6. Csikszentmihalyi M. Przeptyw. Jak poprawić jakość życia / M. Csikszentmihalyi. – Wyd. Studio EMKA, Warszawa, 1996. – 414 p.
7. Cudowska A. Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji / A. Cudowska. – *Trans Humana*, Białystok, 2004. – 300 p.
8. Czapiga A. Rozwój osobowości twórczej. Teoretyczne przewidywania na podstawie M. Porębskiej koncepcji indywidualnego rozwoju, In: L. Niebrzydowski (ed.), *Stymulatory rozwoju aktywności i osobowości twórczej* / A. Czapiga. – Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 1995. – PP. 31–42.
9. Daszykowska J. Jakość życia w perspektywie pedagogicznej / J. Daszykowska. – *Oficyna Wydawnicza “Impuls”*, Kraków, 2007. – 182 p.
10. Davidson A., Davidson R. Tajemnica sukcesu. Jak wychować wspaniałe dziecko / A. Davidson, R. Davidson. – Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa, 2000. – 287 p.

11. Fromm E. Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki / E. Fromm. – PWN, Warszawa-Wrocław, 1999. – 207 p.
12. Koziński J. Człowiek wielowymiarowy / J. Koziński. – Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa, 1996. – 290 p.
13. Kujawiński J. Twórczość metodyczna nauczyciela / J. Kujawiński. – Wyd. Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań, 2001. – 199 p.
14. Kuleta M. Człowiek jako kreator zmian w swoim życiu, In. D. Kubacka-Jasiecka (ed.), Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne / M. Kuleta. – Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2002. – PP. 21–37.
15. Kuźma J. Odrodzenie człowieka przez edukację, In. I. Wojnar (ed.), Ten świat i człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych, Komitet Prognoz “Polska 2000 Plus” / J. Kuźma. – Wyd. ELIPSA, Warszawa, 2003. – PP. 88–95.
16. Kwieciński Z. Socjopatologia edukacji / Z. Kwieciński. – Wyd. Wszechnicy Mazurskiej, Olecko, 1995. – 284 p.
17. Kwieciński Z. Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu / Z. Kwieciński // Forum Oświatowe. – 1997. – №1-2. – PP. 267–275.
18. Mendecka G. Rodzina a rozwój aktywności twórczej / G. Mendecka // Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Psychologia, vol. VII, R. Derbis (ed.). – Wyd. WSP, Częstochowa, 1998. – PP. 77–96.
19. Obuchowski K. Psychologia dążeń ludzkich / K. Obuchowski. – PWN, Warszawa, 1983. – 298 p.
20. Popek S. Kwestionariusz twórczego zachowania KAHN / S. Popek. – Wyd. UMCS, Lublin, 1990. – 91 p.
21. Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G. Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego / M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża. – WSiP, Warszawa, 1992. – 390 p.
22. Pufal-Struzik I. Aktywność twórcza człowieka i jej związek z samooceną jakości życia, In. A. Bańka, R. Derbis (eds.), Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia / I. Pufal-Struzik. – Wyd. “Gemini”, Poznań-Częstochowa, 1994. – PP. 97–105.
23. Rewera M. Autorytety w świadomości młodzieży licealnej / M. Rewera. – WZNoS w Stalowej Woli, KUL Jana Pawła II, Stalowa Wola, 2008. – 340 p.
24. Rewera M. Rodzina w systemie wartości młodzieży polskiej (na podstawie wybranych wyników badań z lat 1995–2010, In. B. Więckiewicz, M. Klimek (eds.), Współczesna rodzina w dobie przemian społeczno-kulturowych / M. Rewera. – Wydawnictwo KUL, Lublin, 2012. – PP. 89–115.
25. Schulz R. Twórczość społeczne aspekty zjawiska / R. Schulz. – PWN, Warszawa, 1990. – 361 p.
26. Seligman M. Co możesz zmienić, a czego nie możesz (ucząc się akceptować siebie). Poradnik skutecznego samodoskonalenia się / M. Seligman. – Media Rodzina, Poznań, 1994. – 439 p.
27. Straś-Romanowska M. Jakość życia w świetle założeń psychologii zorientowanej na osobę, In. M. Straś-Romanowska, K. Lachowicz-Tabaczek, A. Szmajke (eds.), Jakość życia w badaniach empirycznych i refleksji teoretycznej, “Kolokwia Psychologiczne” / M. Straś-Romanowska. – Instytut Psychologii PAN, Warszawa, 2005. – PP. 261–266.
28. Stróżewski W. W kręgu wartości / W. Stróżewski. – Wyd. Znak, Kraków, 1992. – 175 p.
29. Stróżewski W. O wielkości. Szkice z filozofii człowieka / W. Stróżewski. – Wyd. Znak, Kraków, 2002. – 318 p.
30. Sujak E. Żyć lepiej / E. Sujak. – Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa, 2002. – 241 p.
31. Szewczuk W. Psychologia w służbie życia / W. Szewczuk. – WSiP, Warszawa, 1982. – 319 p.
32. Tomaszewski T. Ślady i wzorce / T. Tomaszewski. – WSiP, Warszawa, 1984. – 211 p.
33. Wojnar I. Humanistyczne intencje edukacji / I. Wojnar. – Wyd. Akademickie “Żak”, Warszawa, 2000. – 315 p.
34. Zaborowski Z. Problemy psychologii życia / Z. Zaborowski. – Wyd. Akademickie «Żak», Warszawa, 2001. – 309 p.
35. Zimny Z. M. Jakość rozwoju osobowości człowieka a jakość jego życia, In. R. Derbis (ed.), Jakość rozwoju a jakość życia / Z. M. Zimny. – Wyd. WSP, Częstochowa, 2000. – PP. 33–38.

УДК 159.954:[374+379.8]

Л. А. ЯРЕМЕНКО

### РЕАЛІЗАЦІЯ ФУНКЦІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ І ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ В ПОЗАШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

*Проаналізовано дозвільну діяльність, суть якої визначається свободою вибору особистістю своєї поведінки відповідно до наявних у неї потреб й інтересів. Відзначено, що завдяки цьому відбувається повноцінний розвиток учнів в позашкільних закладах освіти не тільки впродовж навчальної діяльності, а й під час активного дозвілля. Показано, що за умов позашкільної освіти з функцією організації дозвілля нерозривно пов'язана функція формування творчих здібностей дитини, адже творчість передбачає*

цілеспрямовану креативну діяльність індивіда, яка завершується створенням чогось нового, що має суспільну цінність. З огляду на це встановлено, що кожен етап формування в особистості креативного мислення потребує організації педагогічно продуманих дій з урахуванням вікових можливостей дитини.

**Ключові слова:** людина, освіта, творчість, свобода, функції позашкільної освіти, функція організації дозвілля, функція формування творчих здібностей особистості.

Л. А. ЯРЕМЕНКО

## РЕАЛИЗАЦИЯ ФУНКЦИЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА И ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА ВО ВНЕШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Проанализирована деятельность во время досуга, сущность которой определяется свободой выбора личностью своего поведения соответственно с имеющимися в ней потребностями и интересами. Отмечено, что благодаря этому происходит полноценное развитие учащихся во внешкольных учреждениях образования не только в учебной деятельности, но и во время досуга. Показано, что в условиях внешкольного образования с функцией организации досуга неразрывно связана функция формирования творческих способностей ребенка, поскольку творчество предусматривает целенаправленную креативную деятельность индивида, которая завершается созданием чего-то нового, что имеет общественную ценность. В связи с этим установлено, что каждый этап формирования в личности креативного мышления требует организации педагогически продуманных действий с учетом возрастных возможностей детей.

**Ключевые слова:** человек, образование, творчество, свобода, функции дополнительного образования, функция организации досуга, функция формирования творческих способностей личности.

L. A. YAREMENKO

## IMPLEMENTATION OF FUNCTIONS OF LEISURE ORGANIZATION AND FORMATION OF INDIVIDUAL'S CREATIVE ABILITIES IN NONFORMAL EDUCATION

Nature and purpose of leisure activities, essence of which is determined by the individual's freedom to choose their own behavior in accordance with its existing needs and interests have been analyzed. Due to this full development of students in nonformal educational institutions takes place not only during learning activities, but also during active leisure. Therefore, in conditions of nonformal education function of leisure is inextricably linked to the function of forming creative abilities of the individual. After all, it is creativity that involves purposeful creative activity of the individual, which ends with the creation of something new that is of socially useful value. With this in mind every step of forming individual's creative thinking needs organization of pedagogically-considered actions, taking into account age abilities of children.

**Keywords:** human, education, creativity, freedom, function of nonformal education, function of leisure organisation, function of forming individual's creative abilities.

Навчання учнів в школі та позашкільних закладах освіти є ефективним, якщо ці заклади успішно реалізують функції організації дозвілля. Дозвілля – це частина вільного часу, який витрачається за бажанням особистості для задоволення її духовних потреб у спілкуванні, засвоєнні й створенні цінностей культури, розваг і розвитку творчих здібностей. Сфера дозвілля становить своєрідну зону відпочинку, відновлення духовних і фізичних сил, вільного спілкування й розвитку інтересів в середовищі однолітків, з якими дитина вважає себе тісно пов'язаною. Вона здобуває тут норми, цінності, установки для власної поведінки [8, с. 76]. Як своєрідна форма позаурочного часу дозвілля може бути використане учнями для поглиблення своїх знань з усіх навчальних предметів, задоволення і розвитку інтересів, запитів, нахилів, духовного зростання, вдосконалення фізичних якостей та відпочинку [5, с. 73].

**Мета статті** – розкрити й охарактеризувати сутність реалізації організації дозвілля учнів, етапи формування в дітей і підлітків творчих здібностей у закладах позашкільної освіти.

Дозвільну діяльність індивід вибирає згідно зі своїми потребами й інтересами, не під тиском зовнішніх обставин. Проте ця вільна діяльність, на думку Ю. Бардашевської, не є безконтрольною: адже якщо дозвільна діяльність не спрямовується педагогом, то дитина чи підліток може опинитися

під впливом негативних факторів. За таких умов різко зростають вимоги до педагогічних працівників щодо посилення уваги до організації дозвільної діяльності учнів.

Демократичне правове суспільство, в якому людина вважається найвищою цінністю, висуває нині нові підходи у вихованні. Вони ґрунтуються на загальнолюдських засадах, що встановлюють конструктивні відносини людини з природою, людини з людиною, наповнюють життя гідним змістом, роблять його значущим. Застосований вміло й ефективно виховний потенціал дозвілля дітей і підлітків за умов професійного здійснення педагогічної дії на основі гуманістичного підходу до них може стати важливим засобом у формуванні свідомих громадян. Однак цей потенціал часто використовується у навчально-виховному процесі несповна, про що свідчать такі проблеми: вільний час інколи заповнюється нецікавими, формалізованими виховними заходами, на які учні приходять примусово, а не за бажанням; чимало форм виховної роботи є застарілими і не відповідають сучасним запитам молоді, не застосовується індивідуальний підхід [2, с. 8–9].

Зазначені проблеми педагоги позашкільних закладів мають вирішувати спільно з громадськістю і батьками учнів, оскільки дозвілля має двоїстий характер: з одного боку, протягом цього часу зменшується контроль з боку школи за діяльністю дітей, а з другого – зростає контроль родини за їх діями. Раціональне використання дітьми, підлітками дозвілля, передусім максимальне включення до нього фізкультурно-спортивних заходів, сприяє формуванню, зміцненню їхнього здоров'я [14, с. 198]. Цього можна досягти лише у тісній співпраці педагогічного колективу та батьків.

Однак це не применшує відповідальності педагогів. Описуючи діяльність таких позашкільних закладів, як дитячі оздоровчі табори денного перебування, Н. Казакова звертає увагу на деякі проблеми в реалізації ними функцій організації дозвілля. Ці заклади впродовж майже всього часу функціонують завдяки роботі адміністрацій шкіл і вчителів початкової ланки. В учнів старших класів цей період співпадає з іспитами й практикою, тому вчителі-предметники приходять працювати в дитячих оздоровчих таборах денного перебування лише на невеликий час. Зрозуміло, що розраховувати на велику творчу енергію та ентузіазм учителя після завершення навчального року не доводиться. Для цього необхідно замінити повсякденну рутинну роботу творчою, всюди бачити позитив, не відкидати жодної цікавої та корисної пропозиції в організації табору, не зводити оздоровлення учнів лише до посиленого харчування, прогулянок на свіжому повітрі й денного сну з читанням книжок. Важливими умовами успішного функціонування пришкольного табору дослідниця визначає: спрямування змісту виховної роботи на збереження здоров'я, інтелектуальний, духовний і соціальний розвиток молодших школярів; забезпечення виховного характеру діяльності в організаційній, основній та заключній періоди табірної зміни, врахування вікових особливостей дітей [10, с. 145].

Як свідчить практика, повноцінний розвиток дитини у позашкільних закладах відбувається не лише протягом навчальної діяльності, а й під час активного дозвілля, адже одна з головних потреб дитини – досягнення успіху в значущій для неї діяльності. Кожний успіх дитини має бути відзначений. Це означає, що вона має бачити, переживати свої успіхи. Організація дозвілля в позашкільній освіті дає широкий простір застосуванню нестандартних методів і форм розвитку дитячих здібностей [8, с. 77].

Однією з таких форм дозвілля, безперечно, є ігрова. Гра – це найперший вияв активної діяльності дитини, яка постає для неї важливим засобом пізнання навколишнього світу. Ігри дуже позитивно впливають на дитячий організм, зміцнюючи нервово-м'язову систему, поліпшуючи дихання, кровообіг, травлення. Участь в правильно організованих іграх розвиває в дітей волюві якості, творчу ініціативу, винахідливість, відчуття товариства. Дитина стає дисциплінованою, у неї виховуються самовладання, вміння стримувати свої егоїстичні пориви. Завдяки колективним іграм розвиваються організаторські здібності дітей, їх наполегливість у досягненні мети, відповідальність за свої дії. Рухливі ігри, особливо на свіжому повітрі, дають можливість дітям активно відпочити після навчання, покращуючи їх здоров'я [9, с. 29].

Про успішне використання ігрових форм в сучасній системі позашкільної освіти свідчить діяльність Херсонського Палацу дитячої та юнацької творчості. В ньому діє центр масової роботи та організації дозвілля, основна мета якого – створення такого освітнього середовища у творчих колективах, яке допомагає дитині стати особистістю, а також методичне забезпечення



гуртків, клубів, творчих об'єднань щодо організації змістовного дозвілля. Центр є найбільш мобільним підрозділом у структурі палацу, що орієнтується на потреби учнівської молоді. В ньому працюють гуртки соціально-реабілітаційного (соціально-виховні й дозвільні об'єднання) та художньо-естетичного напрямів.

Нагромаджений досвід дав змогу скласти комплексну програму організації дозвілля дітей різних вікових категорій. Основною її метою є розвиток кращих традицій та нових форм ігрової, дозвільної діяльності як надійного й ефективного засобу соціалізації, навчання, фізичного розвитку, реабілітації, організації корисного дозвілля дітей і підлітків, їх різнобічної пізнавальної, інтелектуальної, творчої активності. Основні напрямки вказаної програми – правове, естетичне, фізичне виховання, виховання на народних традиціях, громадянське самоусвідомлення, економічна та комп'ютерна обізнаність, профільна спрямованість. Для реалізації зазначених напрямів у Херсонському Палаці дитячої та юнацької творчості використовують різні форми організації дозвілля: ігрові програми (пізнавальні, розвивальні, розважальні, ігри-уроки); інтелектуальні ігри (економічні турніри, брейн-ринги, дебати); конкурси КВК; фестивалі художньої самодіяльності і дитячої творчості; акції; бесіди, уроки, лекції, тренінги; вистави, шоу-програми; літні табори відпочинку [8, с. 78–79].

Як бачимо, з функцією організації дозвілля в умовах позашкільної освіти нерозривно пов'язана функція формування творчих здібностей особистості. Творчість є цілеспрямованою діяльністю людини, яка завершується створенням чогось нового з метою вдосконалення знарядь праці, технологічних процесів, планування праці, конструкції виробів тощо, тобто нового, яке має суспільну цінність. Відповідно творчою особистістю може бути названа людина, котра виявила творчий підхід у певній діяльності, реалізувала свої можливості, відкрила для себе світ духовного самовдосконалення. Вона має постійно перебувати у стані творення, передусім творення своєї особистості. Певні внутрішні чинники, свідомий вибір моральних ідеалів повинні допомогти людині перебороти себе на шляху самовдосконалення і самореалізації як особистості творчої [11, с. 57].

Творча діяльність учнів характеризується тими ж закономірностями, що й творча діяльність дорослих людей, а саме: все, що створюється дітьми, незалежно від суспільного значення наслідків праці, є результатом копійки напруженої діяльності; творчість учнів наближається до творчої діяльності дорослих і за значенням у процесі її основних психічних компонентів; творча діяльність учнів характеризується тими ж етапами, що й в дорослих.

«У позашкільному педагогічному процесі дитина не просто відтворює те, що засвоює. Завдяки своїй унікальності і неповторності вона доповнює, удосконалює те, що засвоїла, чого навчилася раніше. Саме у цьому полягає закон творчої поведінки й особливість методики позашкільного педагогічного процесу», – зазначає Т. Цвірова [13].

Вивчення наслідків творчої праці учнів у позашкільних навчальних закладах доводить, що їх творча діяльність має певні особливості:

– за невеликим винятком, учні створюють нові продукти, що не мають суспільного значення, тобто створюють нове для себе, тоді як суспільству це нове вже відомо. Отже, таке нове має суб'єктивний характер. Проте з погляду психології така праця учнів не позбавлена творчого характеру, оскільки в її процесі вони роблять для себе певні відкриття, хоча для розвитку здібностей учнів, навчання їх творчості характер новизни не має вирішального значення;

– навчальний характер творчості висуває на перший план не результати творчої діяльності, а підготовку до неї в майбутньому у виробничих умовах. Основним джерелом творчої діяльності дітей має бути досвід, нагромаджений у цій галузі й переданий доступно в процесі навчання;

– творча діяльність учнів перебуває на нижчому рівні самостійності [12].

Творчість, як прояв активності й самостійності особистості, починає формуватися в дитинстві. У цей віковий період творча діяльність спрямована на створення дитиною певних цінностей у різних сферах життя. Однак для цього потрібно створити відповідні умови. Батьки мають дбати про залучення своїх дітей до дитячих об'єднань за інтересами, заохочувати їх до участі в концертах, конкурсах, змаганнях, виставках й інших заходах. Щоб визначити сфери

інтересів і можливостей дитини, необхідно спостерігати за нею, виявляти її зацікавленість до уподобань, підтримувати і стимулювати творчість [13].

Головними умовами організації творчої діяльності учнів в позашкільних навчальних закладах є:

- створення необхідної обстановки для самостійних дій учнів у процесі праці. Загальновідомо, що формування всіх якостей і властивостей особистості відбувається в процесі діяльності. Це стосується і розвитку творчих сил та здібностей. Діяльність у позашкільних навчальних закладах для виконання цих завдань має забезпечувати високий рівень інтелектуальної активності, що передбачає можливість для самостійних дій учнів в процесі праці. На заняттях гуртків це завдання може бути успішно вирішено способом формування трудових знань, за якого виключається повна регламентація дій учнів;

- підведення учнів до творчої ідеї або пряма постановка перед ними творчих питань і завдань. В умовах діяльності людей у сфері матеріального виробництва творча ідея чи завдання виникає під впливом запитів громадського життя в нових продуктах праці. У навчальній роботі в позашкільних закладах освіти учні також можуть інколи самостійно усвідомлювати наявність тих чи інших завдань, вирішення яких сприяє розвитку їх творчих сил і здібностей. Разом з тим більшості учнів важко самостійно усвідомлювати такі завдання. Ті завдання, які перед ними постають, дуже часто мають випадковий характер. Тому учнів треба не тільки включати в діяльність, що містить у собі можливості вияву самостійних дій, а й підводити їх до усвідомлення цієї можливості, стимулювати їх до того, щоб закладена у трудовому завданні можливість була ними використана;

- стимулювання до мобілізації та застосування загальнотеоретичних і політехнічних знань для вирішення творчих завдань. Як відомо, творча діяльність стає можливою на основі певних знань, умінь і навичок. Проте учні не завжди вміють застосовувати свої знання на практиці, а отже, інколи не можуть самостійно долати труднощі при виконанні трудового завдання. Застосування різних педагогічних прийомів має сприяти встановленню в учнів зв'язків між їхніми знаннями та завданнями, які треба вирішити;

- застосування різних педагогічних прийомів стимулювання інтелектуальної активності учнів для виконання ними завдань творчого характеру. Вивчення трудової діяльності показало, що за дотримання зазначених вище умов рівень активності учнів не завжди є однаковим. Це пов'язано з тим, що вони, зазвичай, неоднаково мобілізують свої психофізичні сили для вирішення завдань творчого характеру; зокрема, легко відволікаються, вольові дії в них імпульсивні, інтереси не дуже сталі. Все це негативно позначається на їхній діяльності. Застосування ж спеціальних педагогічних прийомів сприяє тому, що діти, підлітки більш зацікавлено виконують завдання, стають уважнішими під час роботи, докладають більше зусиль для подолання труднощів, які виникають у процесі праці. Внаслідок цього результати роботи стають значно кращими [3, с. 16–17].

Вивчення практичної діяльності позашкільних навчальних закладів дає підстави стверджувати, що побудова навчально-виховного процесу та дозвільної діяльності гуртків, творчих об'єднань на засадах особистісно орієнтованої освіти, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, технологій співробітництва, співтворчості педагога-позашкільника і його вихованців у процесі улюбленої пізнавальної або творчої діяльності забезпечують: творчу спрямованість особистості дитини, усвідомлення нею значення творчих, гуманістичних потреб, мотивів, цілей як провідних в її саморозвитку і життєдіяльності; розвиток творчих рис характеру особистості учня (цілеспрямованості, ініціативності, наполегливості, самостійності, винахідливості, оригінальності, організованості, працелюбності); розвиток творчих якостей інтелекту всіх учасників позашкільного навчально-виховного процесу (логічного, діалектичного та цілісного сприйняття дійсності, творчої уяви та фантазії, інтуїції, уваги, пам'яті, що сприяє формуванню вміння спільно визначати і вирішувати життєві завдання, розробляти творчі проекти); творчу самосвідомість педагога-позашкільника та його вихованців, що виявляється у самопізнанні й адекватній самооцінці, самоорганізації, самореалізації, самовдосконаленні творчої особистості; постійне зростання потенціалу творчої діяльності – бажання систематично здобувати нові знання, набувати вміння, навички, творчо їх використовувати; формування психічних якостей творчої особистості, її темпераменту, властивостей нервової системи (чутливості, пластичності,

працездатності), доцільного індивідуального стилю діяльності й поведінки, у процесі яких використовуються найкращі і коригуються слабкі (згідно з вимогами творчої діяльності) якості нервової системи конкретного вихованця та педагога [6].

Процес формування креативного мислення у дитини складаються з таких етапів: 1) мотиваційно-цільового (створення основи у формуванні креативних умінь). Мотивація є основним моментом у формуванні мислення, вона посилює успіх і відчуття дитиною гордості за успішно виконану справу; 2) змістовно-операційного (власне розвиток дивергентного мислення, коли пошук йде одночасно за різними напрямками, не підпорядковуючись єдиній логіці, через застосування методів активної творчої діяльності: методів дискусії, гри, розгляду ситуацій, експериментально-дослідної роботи тощо); 3) результативно-оцінного (вдосконалення креативного мислення у процесі творчої діяльності, включення дітей у розробку завдань, які сприяють формуванню творчих здібностей) [7].

Кожний етап формування креативного мислення у дитини потребує організації педагогічно продуманих дій з урахуванням її вікових можливостей. Так, на першому етапі пропонується створення умов для проникнення дитини за межі відомого та формування проблеми у формі питань. Для цього використовується спеціальна система завдань, до яких входять нестандартні завдання, завдання-парадокси, завдання із застосуванням метафор, прислів'їв, приказок, народних прикмет й ін.

Другий етап – це самостійний пошук вирішення проблеми, створення проекту. Впровадження методу проектів ефективно впливає на активізацію творчої діяльності учнів, розвиток їх здібностей. Основною метою проектного навчання є набуття та поглиблення учнями знань і вмінь у процесі планування і виконання практичних завдань. Отже, під проектом як організаційною формою й методом в умовах реалізації функції творчості в закладах позашкільної освіти мається на увазі навчальне завдання практичного характеру – не лише задум, а й його реалізація учнем або групою за визначеним планом.

Суть проектної технології полягає в стимулюванні інтересу учнів до вирішення певних проблем, що передбачає оволодіння необхідною сумою знань через проектну діяльність. Залежно від класифікаційної ознаки проекти визначають: за характером контактів – внутрішні (організовані всередині одного гуртка або між гуртками навчальних закладів, регіону, країни) і міжнародні (за участю представників різних країн); за кількістю учасників – одноосібні, парні, групові; за тривалістю проведення – короткотривалі, середньотривалі, довготривалі [4].

Позитивною ознакою методу проектів стосовно реалізації позашкільними закладами функції творчості є те, що знання та навички учні здобувають не суто теоретично в готовому вигляді, без практики, а під час виконання конкретного завдання. Організуючи роботу над проектом у процесі реалізації методики позашкільної освіти, учні самостійно визначають мету, складають план, практично його реалізують, оцінюють і представляють. Під час роботи вони оволодівають теоретичними і прикладними знаннями, прийомами творчої діяльності. Отож, робота над проектом сприяє формуванню в дітей, підлітків творчих здібностей і їх практичного застосування. Через проект відбувається засвоєння знань, формування вмінь визначати і знаходити шляхи вирішення проблем, що сприяє розвитку творчості й відповідальності.

Роботу над проектом за умов реалізації методики позашкільної освіти варто здійснювати впродовж трьох етапів: 1) концептуального; 2) основного; 3) підсумкового. Концептуальний етап передбачає визначення об'єкта дослідження, постановку мети і завдань, вибір методики, необхідних для реалізації проекту ресурсів; також треба оформити відповідну документацію. На основному етапі здійснюється безпосередня реалізація проекту, коригування й уточнення плану, контроль за ходом роботи, фіксація результатів. Підсумковий етап включає обговорення і презентацію результатів, визначення об'єкта й теми наступного проекту [4].

Успішна реалізація будь-якого творчого проекту в позашкільних закладах освіти можлива за комплексного і глибокого вивчення учнями основних ідей, проблем, тем, пов'язаних з ним. Для цього розробляються творчі завдання, які можуть систематично використовуватися для формування креативних навичок. Це найкраще відбувається під час тренінгів [7].

На третьому етапі пропонується рефлексія (здатність людини не лише мислити, відчувати, а й осмислювати свої думки і почуття), застосовуючи метод «незакінчених речень» з

метою особистісного і суспільного оцінювання результатів власного пошуку для подальшого переходу доформування нових проблем. Виникнення рефлексії є початком розвитку людини як розумної істоти, який не фіксується в морфологічних змінах (мозок, пряма хода, розвиток руки тощо), а характеризується усвідомленням свого буття у Світі, що набуває спочатку форми відносин «Я – Ти»; це – початок самознаходження і самосприйняття Людини у Світі [1, с. 7].

Отже, різні функції позашкільних закладів освіти мають комплексний характер. Серед них не можна визначити головні й другорядні. Становлення різнобічно розвиненої особистості нині з необхідністю передбачає розвиток креативності. В зв'язку з цим реалізація творчих здібностей учнів є важливим завданням педагогів позашкільних навчальних закладів. Вона відбувається шляхом здійснення певної праці, що реалізує завдання трудового виховання особистості. Вільний вибір дітьми, підлітками закладів позашкільної освіти, в яких сповна можуть бути розкриті їх здібності, має поєднуватися з відповідальністю за результати власної діяльності.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Арсеньев А.С. Глобальный кризис и личность (размышления философа) / А. С. Арсеньев // Мир психологии и психология в мире. – 1994. – № 10. – С. 4–26.
2. Бардашевська Ю. О. Підготовка майбутніх учителів до організації дозвілєвої діяльності старшокласників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю. О. Бардашевська. – Вінниця, 2007. – 20 с.
3. Биковська О. В. Психолого-педагогічні засади творчої діяльності учнів у позашкільних навчальних закладах / О. В. Биковська // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – Запоріжжя, 2006. – Вип. 37. – С. 13–20.
4. Биковська О. В. Творчий етап реалізації компетентісного підходу в позашкільній освіті [Електронний ресурс] / О. В. Биковська. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pfto/2010\\_10/files/p1010\\_07.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2010_10/files/p1010_07.pdf)
5. Брилін Б. А. Педагогічні проблеми організації вільного часу / Б. А. Брилін // Психологія і педагогіка. – 1996. – № 4. – С. 72–76.
6. Гаврилюк В. Ю. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія як педагогічна умова формування творчої активності вихованців позашкільних навчальних закладів / В. Ю. Гаврилюк. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/NarOsv/2008-1/08gvupnz.htm>
7. Горшкова О. Г. Формування креативного мислення дитини в позашкільному закладі / О. Г. Горшкова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pfto/2009\\_5/files/ped905\\_05.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2009_5/files/ped905_05.pdf)
8. Гусь Т. Й. Організація змістовного дозвілля у позашкільному закладі / Т. Й. Гусь, Т. В. Павлова-Сисюк // Таврійський вісник освіти. – 2011. – № 1 (33). – С. 76–82.
9. Єрмакова Т. Основні напрями формування здорового способу життя школярів у навчально-виховному процесі / Т. Єрмакова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009. – № 11. – С. 27–31.
10. Казакова Н. В. Нормативно-правове забезпечення діяльності дитячих оздоровчих таборів денного перебування / Н. В. Казакова // Педагогічний дискурс. – 2011. – Вип. 9. – С. 141–146.
11. Каріков С. А. Філософія. Розділи: Філософська антропологія, соціальна філософія, філософія культури: навч. посібник / С. А. Каріков. – Х.: НУЦЗУ, 2011. – 128 с.
12. Сущенко Л. О. Педагогічні орієнтири наукового пошуку шляхів розвитку творчої активності особистості в позашкільному закладі / Л. О. Сущенко. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pfto/2011\\_16/files/P1611\\_41.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2011_16/files/P1611_41.pdf)
13. Цвірова Т. Д. Розвиток дитячої творчості в умовах позашкільного закладу: сторінки історії та сучасність / Т. Д. Цвірова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect\\_v/NN9/10ttdits.pdf](http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN9/10ttdits.pdf)
14. Шеремет І. Рациональна організація дозвілля як ефективний засіб протидії алкоголізації старшокласників / І. Шеремет // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2005. – № 22. – С. 196–199.

М. М. КОКОР

**СУЧАСНІ ВИКЛИКИ У ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

*Висвітлено проблему професійної діяльності викладачів англійської мови за професійним спрямуванням (АМПС) у вищій школі та окреслено коло актуальних проблем у вищій школі України на сучасному етапі. На основі теоретичних досліджень та емпіричних узагальнень проаналізовано основні аспекти діяльності викладачів АМПС, зокрема, актуальність аналізу навчальних потреб студентів у процесі планування навчальної програми, потребу у розширеній співпраці викладачів з фахівцями профільних дисциплін, необхідність застосування рефлексії у щоденній професійній практиці і зміщення акценту на рефлексні види навчальної діяльності у процесі підготовки майбутніх викладачів іноземної мови. Запропоновано можливі шляхи вирішення окреслених проблем. Теоретично обґрунтовано необхідність запровадження підготовки викладачів АМПС.*

**Ключові слова:** англійська мова за професійним спрямуванням, професійна підготовка і діяльність викладача ВНЗ, рефлексія, професійне зростання, аналіз навчальних проблем.

М. М. КОКОР

**СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

*Освещена проблема профессиональной деятельности преподавателей английского языка профессиональной направленности (АЯПН) в высшей школе и очерчен круг актуальных проблем в высшей школе Украины на современном этапе. На основе теоретических исследований и эмпирических обобщений осуществлен анализ основных аспектов деятельности преподавателя АЯПН, в частности, актуальность анализа учебных потребностей студентов в процессе планирования учебной программы, потребность в расширенном сотрудничестве преподавателей со специалистами профильных дисциплин, необходимость применения рефлексии в ежедневной профессиональной практике и смещение акцента на рефлексные виды учебной деятельности в процессе подготовки будущих преподавателей иностранного языка. Предложены возможные пути решения обозначенных проблем. Теоретически обоснована необходимость введения подготовки преподавателя АЯПН.*

**Ключевые слова:** английский язык профессиональной направленности, профессиональная подготовка и деятельность преподавателя вуза, рефлексия, профессиональный рост, анализ образовательных потребностей.

М. М. КОКОР

**CHALLENGES FOR TEACHERS OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN HIGHER EDUCATION**

*The paper dwells on the problems related to teaching English for Specific Purposes (ESP) in higher educational establishments and a range of currently existing issues in higher education in Ukraine. On the basis of theoretical research and empirical findings the key aspects of ESP teaching have been analyzed, in particular, the relevance of learners' needs analysis for designing a syllabus and the need for enhanced collaboration of ESP teachers with experts in specific fields have been emphasized, the necessity of reflective thinking in daily professional practice and a shift to reflective learning activities in the preparation of future teachers of foreign languages have been singled out as well as discussed. A few possible solutions have been theoretically justified, one of which is the necessity of introducing teacher ESP training programs into the curriculum of foreign teacher preparation programs.*

**Keywords:** English for Specific Purposes, training and work of ESP teachers in higher educational establishments, reflection, professional growth, learners' needs analysis.

Сьогодні перед Україною постали чимало викликів, найактуальніший з яких – негайне реформування освітньої, економічної, політичної, соціальної та інших сфер життя громадян. У галузі вищої освіти певні зрушення відбулися на законодавчому рівні: університетам надано часткову автономію, приведено систему освітньо-кваліфікаційних рівнів та наукових ступенів відповідно до світових стандартів, скасовано багато бюрократичних перепон на шляху розвитку освіти і науки. Мета цих новацій – зробити вітчизняну вищу школу відкритою до світу і сприяти здійсненню якісних наукових досліджень. Проте без належної іншомовної підготовки майбутніх фахівців різних галузей прагнення української вищої школи наблизитися до світових освітніх стандартів може не здійснитися.

Ефективність іншомовної підготовки майбутніх фахівців залежить від факторів прямого (сумлінне ставлення студентів до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням (ІМПС), лінгвістична, методична, педагогічна підготовка викладача іноземної мови) та опосередкованого (навчально-матеріальна база, академічні традиції, фінансові можливості навчального закладу тощо) впливу. Зазначені чинники так чи інакше впливають на навчання, передусім, викладання. Незважаючи на інтерес до здійснених досліджень у галузі іноземних мов, зокрема, англійської в Україні та за кордоном, професійна діяльність викладачів АМПС часто залишається поза увагою науковців. Недостатньо дослідженими залишаються особливості такої діяльності у вітчизняних ВНЗ, проблеми, з якими стикаються викладачі АМПС і шляхи їх вирішення, перспективи професійного зростання тощо.

**Метою статті** є теоретичний та емпіричний аналіз професійної діяльності викладачів АМПС у вітчизняній вищій школі.

Відповідно до визначеної мети постають наступні завдання: з'ясувати особливості професійної діяльності викладача АМПС на прикладі вітчизняного ВНЗ, визначити коло проблем та обґрунтувати можливі шляхи їх вирішення.

Аби з'ясувати особливості професійної діяльності викладачів АМПС, вкажемо ключові характеристики цієї галузі.

Перші дослідження в АМПС Дж. Евера [9] були спрямовані на виокремлення особливостей, які відрізняли її від іноземної мови загального спрямування. Ці відмінності, на думку вченого, полягали лише у різному лексичному наповненні текстів, тому діяльність викладачів була спрямована на здійснення аналізу лексичних одиниць (термінів) – так званого *register analysis* (*аналіз регістру*) і їх вивчення. Інтенсивні лінгвістичні дослідження В. Бхатті [6], Дж. Свейлза [15] та інших науковців, котрі ввели поняття *дискурсу і жанру*, вимагали від викладача АМПС уміння аналізувати мову не лише через призму тексту, а й через сукупність лінгвістичних засобів, які містять ідею професійного спрямування. Наступні наукові пошуки Т. Гатчинсона і А. Вотерса [10] виявили, що в основі ефективного вивчення АМПС лежать *навчальні потреби* студента, а отже, викладач повинен спрямувати свою діяльність на забезпечення і реалізацію цих потреб. Ці та інші дослідження дали змогу Т. Дадлі-Евансу й М. Ст. Джон виокремити основні та другорядні характеристики АМПС:

- навчальні потреби студента (лінгвістичні та екстралінгвальні);
- професійно спрямований дискурс (професійний та академічний, жанри в межах дискурсу);
- необхідність розроблення навчально-методичного забезпечення (навчальний план курсу, автентичні навчальні матеріали) [8, с. 2–5].

Унаслідок виокремлення компонентів організаційно-методичного аспекту АМПС М. Брантон [7], М. Шлепперел [12], М. Сноу [13], Ф. Столлер [14] та інші вчені вперше привернули увагу педагогічної спільноти до специфіки діяльності викладача АМПС, а саме:

- інтегроване використання методів навчання іноземної мови із методами викладання професійно спрямованої дисципліни [13];
- застосування форм організації навчального процесу (парна, колегіальна, групова, індивідуальна, співпраця з викладачами фахових дисциплін чи з професійним середовищем) [14];
- використання технологій навчання (проблемна, проектна, інформаційно-комунікативна, колегіального навчання тощо) [7];
- функції та ролі викладача АМПС у професійно спрямованому іншомовному контексті [12];

- розроблення й адаптація навчально-методичної літератури, планування навчального курсу [14].

Сучасні дослідження Дж. Брауна, Е. Карреон, К. Кеннеді, П. Мастера, К. Річардса та інших дослідників спрямовані на вивчення комплексної підготовки викладачів АМПС у магістерських програмах TESOL або прикладної лінгвістики, що ґрунтуються на сучасній філософії освіти, зокрема конструктивізмі, де значна увага відводиться організації навчання як набуття власного досвіду, використанню рефлексії у підготовці викладача АМПС (Р. Дей, Дж. Генсон, Дж. Річардс, М. Воллес) тощо.

Праці українських вчених у галузі АМПС здебільшого зосереджені на вивченні організаційно-методичного аспекту їхньої професійної діяльності (І. Зуєнок, О. Пономарьова) методики викладання та особливостей вивчення АМПС у немовних ВНЗ (О. Тарнопольський, Н. Тодорова та ін.), засобів формування іншомовної професійно спрямованої компетенції (Н. Авсюкевич, Н. Микитенко, Л. Морська), структурних особливостей мовних одиниць та їхній ужиток у професійних та академічних дискурсах (Н. Арутюнова, О. Звєгінцев, Л. Науменко, Ю. Степанов, О. Тріщук, Т. Яхонтова).

Огляд зарубіжних та вітчизняних науково-педагогічних джерел, а також емпіричний аналіз професійної діяльності викладача АМПС вітчизняного ВНЗ два нам змогу встановити певне коло проблем.

*1. Неактуальні уявлення про навчальні потреби студента.* Діяльність викладача вищої школи України ґрунтується на нормативних документах щодо організації навчального процесу: державних і галузевих стандартах, навчальних програмах, планах тощо [3, с. 48]. У 2004 р. в деяких українських ВНЗ за сприяння Британської ради було проведено дослідження стосовно особливостей викладання АМПС. Воно виявило, що значна кількість викладачів використовували типові програми навчання з англійської мови ще радянського зразка, дещо осучаснюючи їх без коригування змістового компонента програми; інші – опиралися на власні розробки навчальних програм, які ґрунтувалися на доступних на кафедрах навчально-методичних матеріалах. Виявлення такої неузгодженості програм АМПС у різних ВНЗ країни щодо змісту, організаційних особливостей, навчально-методичного забезпечення спонукала проектну групу до розроблення типової програми з англійської мови для професійного спілкування з подальшим її адаптуванням до конкретних навчально-професійних стандартів вищої освіти певного профілю [1; 4]. Її було розроблено у 2005 р. за погодженням з Міністерством освіти і науки України. Основними характеристиками цієї програми є: врахування рівнів володіння іноземною мовою відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [2]; відповідність національним кваліфікаційним рівням досягнень (ОКХ та ОПП); сформульовані цілі й визначені результати навчання; охоплення професійного та академічного (сфера предметних знань); ситуативного змісту (контекст, у якому представлені матеріали, види діяльності тощо); прагматичного змісту (необхідні практичні та корисні вміння); врахування попереднього досвіду студентів, їхніх потреб у навчанні та кінцеві результати; модульна організація навчання [4, с. 6].

Однак на практиці часто виникає невідповідність між навчальними потребами, визначеними ВНЗ (відповідно до національних і галузевих стандартів України), та актуальними потребами, зумовленими ринком праці, який стрімко розвивається. Унаслідок цього більшість викладачів АМПС у ВНЗ України виконують професійну діяльність, не маючи чіткого уявлення про актуальні потреби професійного середовища щодо іншомовної комунікації, адже самі не є ні учасниками, ні спостерігачами виробничих процесів.

Проілюструємо на прикладі інформаційних технологій (ІТ) галузі. В 2010 р. відомі на ІТ-ринку України загалом та міста Львова зокрема аутсорсингові компанії Softserve, Globallogic, Eleks та Lohika провели свої незалежні дослідження щодо рівня володіння англійською мовою студентів-випускників факультетів прикладної математики та фізико-математичного Львівського національного університету ім. І. Франка і факультету комп'ютерних технологій Національного університету «Львівська політехніка». Дослідження виявили достатній рівень сформованості професійних знань, умінь і навичок, проте низький рівень сформованості комунікативної іншомовної компетенції у студентів четвертого та п'ятого років навчання.

На замовлення згаданих компаній з метою підвищення рівня володіння англійською мовою потенційних працівників ІТ-сфери викладачі кафедри іноземних мов для природничих факультетів ЛНУ ім. І. Франка та кафедри іноземних мов НУ «Львівська політехніка» розробили спільний пілотний проект для запровадження додаткового курсу АМПС для студентів IV та V курсів факультетів прикладної математики і фізико-математичного ЛНУ ім. І. Франка і факультету комп'ютерних технологій НУ «Львівська політехніка». В розробці пілотної навчальної програми, викладачі обох навчальних закладів керувалися потребами, визначеними галузевими стандартами щодо володіння АМПС, тоді як однією з вимог успішної професійної діяльності майбутніх ІТ-фахівців є наявність сформованої іншомовної комунікативної компетенції, яка виявляється у розвинутих навичках усної (навички інтерв'ю, пояснення, обговорення, ведення дискусії і т. д.) та письмової (написання тест-кейсів, опису комп'ютерних програм, ділового листування тощо) комунікації на професійну та побутову тематику. Проаналізувавши змістовий компонент вказаної програми, можемо стверджувати, що викладачі АМПС здійснюють професійну діяльність, спрямовану на формування в студентів теоретичних знань про структуру та особливості функціонування АМПС; переважно викладають англійську мову академічного спрямування; не володіють змістом професійно орієнтованої дисципліни або мають неактуальні уявлення про її зміст.

2. *Неналежна матеріально-технічна база і навчально-методичне забезпечення.* Обмежений доступ до використання сучасних засобів навчання – мультимедіа, комп'ютерні лабораторії, інтернет тощо або його відсутність не лише звужують методичні та педагогічні можливості викладача АМПС, а й не сприяють його професійному розвитку. І навпаки, навіть за належного матеріального забезпечення ВНЗ серед їх викладачів АМПС спостерігається небажання використовувати ІКТ у навчальному процесі через відсутність навичок застосування цих технологій.

Результати багаторічних досліджень лінгвістів (аналіз професійних і академічних дискурсів) у таких галузях, як економіка, правознавство, медицина, географія (туризм), ефективно використовують методисти та викладачі іноземних мов. Скажімо, розробки НМЗ (підручники, відео/аудіо-матеріали, програмне забезпечення тощо) іноземних видавництв Pearson Education, Cambridge University Press, Oxford University Press, Macmillan та інших не лише спрямовані на активне формування комунікативної компетентності, а й постійно вдосконалюються. В основі структури таких підручників лежить модульний принцип, який дозволяє викладачеві добирати навчальний матеріал, релевантний до мовно-професійних специфічних потреб на певному етапі навчання, та рівневий принцип, за допомогою якого здійснюється викладання відповідно до рівня володіння іноземними мовами. З метою отримання актуальних відомостей щодо професійної діяльності викладачів АМПС було проведено, яке виявило, що 72 % з них користуються згаданими підручниками з вивчення іноземної мови іноземного виробництва, тоді як 21 % адаптує літературу до навчальних потреб групи й лише невелика кількість викладачів (7 %) користуються власними навчально-методичними розробками. Бачимо, що, хоча кафедри іноземних мов і декларують акцент на навчально-методичній діяльності викладачів іноземної мови (написання робочих програм, методичних вказівок, посібників тощо), викладачі воліють користуватися зарубіжними підручниками.

Серед причин небажання створювати власні та колективні методичні розробки викладачі АМПС відзначають: 1) низьку поліграфічну якість українського друкованого методичного матеріалу, який не може конкурувати з оригінальними британськими, німецькими чи іспанськими підручниками; 2) рівень доступності викладу матеріалу у вітчизняних підручниках часто не відповідає рівню академічної підготовки студентів; 3) фінансовий тягар за друк навчально-методичної літератури часто лягає тільки на плечі викладача; 4) оскільки викладачі АМПС та іноземної мови в Україні не є носіями іноземної мови, процес укладання перетворюється на компілювання зарубіжних навчально-методичних джерел. У цих складних умовах українські викладачі АМПС таки намагаються створювати навчальні матеріали, адаптуючи їх до навчальних потреб студентів й особливостей навчального середовища, про що заявили 21 % респондентів.



3. *Відсутність підготовки викладачів АМПС або програми професійного зростання.* Вважається, що підготовка викладачів іноземної мови загального спрямування забезпечує достатній рівень володіння знаннями, уміннями та навичками для професійної діяльності в галузі АМПС. У цій ситуації актуальним постає питання вивчення особливостей діяльності викладачів АМПС, досвід яких можна було би урахувати при розробленні короткотермінових програм підготовки майбутніх викладачів АМПС чи перекваліфікації викладачів іноземної мови загального спрямування. Те ж опитування виявило, що порівняно з дослідженням 2004 р. [1], рівень усвідомлення специфіки викладання АМПС серед викладачів зріс, адже лише 3% опитаних не могли визначитися з відповіддю на запитання: у чому полягає відмінність АМПС від іноземної мови загального спрямування?». Більшість викладачів (63 %) вважають, що вони полягають у методиці викладання, 30 % вбачають різницю в лексико-граматичних відмінностях і лише 4 % визначили, що АМПС – це інший підхід до викладання іноземних мов. Різняться також думки щодо володіння змістом професійно орієнтованої дисципліни. 81 % опитаних вважають, що він – це передусім фахівець у галузі лінгвістики, проте, на думку 11 % респондентів, викладач АМПС повинен орієнтуватися у змісті професійно спрямованої дисципліни й мати кваліфікацію філолога, викладача іноземної мови.

У зв'язку з виявленими труднощами професійної діяльності важливо було довести доцільність упровадження напряму підготовки викладачів АМПС в Україні. Результати опитування підтвердили наші припущення, оскільки 83 % опитаних викладачів АМПС вважають, що така підготовка є необхідною, і 17 % – бажаною, адже 100 % респондентів відчували труднощі на початковому етапі викладання АМПС. Серед причин низького рівня готовності до здійснення професійної діяльності було названо невідповідну методичну (71 %) та лінгвістичну (29 %) підготовку.

Серед інших об'єктивних чинників, які негативно впливають на навчально-організаційний напрям діяльності викладачів АМПС в українських ВНЗ, можемо назвати недостатню кількість навчальних годин, виділених на дисципліну «Іноземна мова за професійним спрямуванням» у програмах підготовки фахівців; велику наповненість мовних груп (від 12 і більше студентів); неоднорідність мовних груп. Результатом впливу цих чинників є низька мотивація студента до навчання, а викладача АМПС – до фахової діяльності, адже він не має змоги надати належну увагу кожному студенту та напрацювання рекомендацій щодо його поступу.

Очевидно зараз, коли українська держава переживає значні економічні й політичні труднощі, не варто очікувати великих фінансових інвестицій в освітню галузь найближчим часом. Проте зміни у ВНЗ залежать насамперед від бажання усіх зацікавлених сторін (професорсько-викладацького складу та адміністрації) у межах закладу підвищувати якість надання освітніх послуг.

Одним з шляхів вирішення проблем у професійній діяльності викладачів АМПС в Україні бачимо у реструктуруванні навчальних підрозділів, а саме створення кафедр іноземних мов на профілюючих факультетах. Тісна співпраця між викладачем АМПС та викладачем професійно орієнтованої дисципліни необхідна для ефективного вивчення АМПС. Викладач АМПС передусім є філологом, якому потрібна фахова допомога викладача профільної дисципліни (економіста, юриста, фізика, математика і т. д.), аби чітко сформулювати цілі навчання іноземної мови та очікувані результати. Натомість, працюючи на кафедрах іноземних мов для немовних факультетів, що функціонують у межах факультетів іноземних мов, викладачі-мовники, зазвичай, опиняються у ситуації, коли змушені самотужки опрацювати специфічний матеріал, не маючи поруч фахівців, які б могли глибше ознайомити із змістом професійно орієнтованої дисципліни. Унаслідок цього планування навчального курсу АМПС відбувається без урахування актуальних навчальних потреб. Таким чином, співпраця з фахівцем певної галузі не лише сприяє ознайомленню викладача АМПС з основами фаху, а й враховує актуальні його потреби в іноземній мові, спонукає студента до опрацювання наукових джерел іноземною мовою, що значно розширює можливості академічної мобільності, формує майбутнього фахівця високого класу.

Наступним кроком у вирішенні проблем, пов'язаних з професійною діяльністю викладача АМПС, є підготовка якісно нового професіонала. На нашу думку, вартим уваги є досвід

підготовки викладачів англійської мови за програмами TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) у США. Однією із принципових відмінностей між цими програмами та вітчизняними є те, що в основі підготовки викладачів англійської мови лежить конструктивістський підхід, в якому значна увага відводиться рефлексії та навчанню через досвід. У сучасному динамічному світі здатність до критичного рефлексивного мислення є необхідністю в професійній діяльності викладача АМПС, адже змінні навчальні середовища змушують не лише адаптувати традиційні підходи, а й шукати ефективні індивідуальні методики викладання іноземної мови. Рефлексія – це невід’ємна частина діяльності викладача АМПС, що дозволяє здійснювати глибинний аналіз навчальних потреб студентів, мови, культури професійного середовища, сприяє поліпшенню психолого-педагогічного клімату і міждисциплінарній співпраці. У процесі підготовки вона є не лише інструментом, який стимулює критичне мислення, персоналізує вивчене, а й інструментом професійного розвитку, адже дозволяє пізнати себе і своє оточення (студентів, колег-викладачів), спостереження, аналіз оцінювання, формування висновків, конструювання майбутніх педагогічних дій.

Вважаємо, що зміст вітчизняних програм підготовки майбутніх викладачів іноземних мов повинен бути скоригований з акцентом на широке застосування рефлексії у письмових та усних видах навчальної (аудиторної та самостійної) роботи студента. Насамперед лекційні заняття нарешті повинні трансформуватися з «начитки» в активну дискусію, «круглий стіл», обговорення тощо. У дискусіях студенти мають змогу не лише висловити власну думку, а й формувати культуру мовлення. Майбутніх викладачів необхідно привчати до логічного і послідовного вираження думок-рефлексій на письмі. Блоги, творчі (проектні) письмові завдання розвивають не лише навички критичного мислення, й навички академічного письма, без яких неможливо уявити собі педагога-професіонала. Особливо важлива рефлексія під час педагогічної практики, адже у процесі спостереження в студентів формуються навички оцінювання та самооцінювання. Рефлексія дозволяє розглядати викладання як цілісний процес з чітко визначеними цілями, очікуваними результатами і плануванням шляхів їх досягнення.

Оскільки вітчизняні ВНЗ не здійснюють підготовку викладачів АМПС, серед необхідних заходів щодо вирішення проблем у професійній діяльності таких фахівців є забезпечення умов їхнього професійного зростання і професійної мобільності. Належні умови праці, наявність новітніх технічних засобів навчання та офісної техніки, безперешкодний доступ до он-лайнних і стаціонарних інформаційних ресурсів – це ті умови, які забезпечують позитивний робочий клімат і безсумнівно впливають на мотивацію викладача АМПС та прагнення професійного розвитку. На жаль, діяльність викладачів АМПС в українських ВНЗ не завжди забезпечена окресленими умовами. Окрім цього, нестача навчально-методичної літератури в галузі ІМПС, низька значущість дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», постійне зменшення кількості аудиторних годин цілковито нівелюють поняття якісної підготовки фахівців, адже, закінчуючи вітчизняні ВНЗ, вони є неконкурентоспроможних на ринку праці України, а тим більше за кордоном. Саме створення системи безперервного підвищення рівня кваліфікації викладача АМПС стимулюватиме його дослідницьку діяльність. Її реалізацію бачимо у:

- створенні центрів обміну інформацією і новітніми досягненнями, роль яких в Україні можуть виконувати університетські бібліотеки. У нашому традиційному розумінні бібліотеки – це лише сховище для книжок, проте за кордоном, окрім функції поширення інформації про можливості для студентів і викладачів, вони є місцем для праці і відпочинку, проведення професійних тренінгів (майстерень), семінарів, дискусій, читання лекцій відомими гостями-лекторами тощо;

- заохоченні і стимулюванні викладачів АМПС до участі у міжнародних конференціях, програмах обміну (Erasmus, Fulbright, IREX) і членстві в професійних організаціях (TESOL, AILA, IATEFL, NABE, LSA, NAFSA та ін.);

- забезпеченні доступу до електронних наукових баз, наприклад, Elsevier, Science Direct, підписки на друковані видання (ESP Journal, English Teaching Forum, Language Teaching, TESOL Journal, TESOL Quarterly). Названі ресурси є платними й вимагають значних фінансових витрат, тому нині для великої кількості вітчизняних науковців вони залишаються недоступними;

• навчання на дистанційних онлайн-курсах, які відбуваються на освітніх платформах MOOC, Coursera, EDx тощо. Зараз, це чи не єдина безкоштовна альтернатива, яка сприяє професійному зростанню викладача АМПС.

Отримані результати дають нам підстави зробити висновок про те, що: 1) здійснення підготовки викладачів АМПС в Україні є необхідним кроком для підвищення ефективності вивчення АМПС у вітчизняних ВНЗ; 2) реформування системи підготовки викладачів іноземних мов в Україні з відведенням вагомої ролі рефлексії у процесі формування компетентного викладача-філолога, що здатного до швидкого адаптування у змінних навчальних середовищах, 3) забезпечення вітчизняними університетами умов для професійного зростання викладачів АМПС.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Англійська мова спеціального вжитку (ESP) в Україні: допроектне дослідження / Н. Астаніна, Г. Бакаєва, І. Беляєва та ін. – К.: Ленвіт, 2004. – 124 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Закон України «Про освіту» // Освіта в Україні: нормативна база. – 2-е вид. – К.: КНТ, 2006. – 484 с.
4. Програма з англійської мови для професійного спрямування / кол. авторів: Г. Бакаєва, О. Борисенко, І. Зуєнок та ін. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.
6. Bhatia V. Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View / V. Bhatia. – London: Continuum International Publishing Group, Ltd., 2004. – 248 p.
7. Brunton M. An Account of ESP – With Possible Future Directions / M. Brunton // English for Specific Purposes. – 2009. – Vol. 8. Issue 3 (24). – PP. 1–15.
8. Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes: a Multi-disciplinary Approach / T. Dudley-Evans, M. J. St. John. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 317 p.
9. Ewer J. R. Teacher Training for EST: Problems and Methods / J. R. Ewer // The ESP Journal. – 1983. – Vol. 2 (1). – PP. 9–31.
10. Hutchinson T. English for Specific Purposes: a Learning-Centered Approach / T. Hutchinson, A. Waters. — Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 179 p.
11. Johns A. M. English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose / A. Johns, T. Dudley-Evans // State of the Art TESOL Essays: Celebrating 25 Years of the Discipline / [S. Silberstein]. – Alexandria, VA: TESOL, Inc., 1993. – PP. 115–132.
12. Schleppegrell M. ESP: Teaching English for Specific Purposes / M. Schleppegrell, B. Bowman. – Washington D. C.: Peace Corps Information Collection and Exchange, 1986. – 110 p.
13. Snow M. A. Content-based and Immersion Models for Second and Foreign Language Teaching / M. A. Snow // Teaching English as a Second or Foreign Language, 3<sup>rd</sup> ed. / Ed. M. Celce-Murcia] – Boston, MA: Heinle & Heinle / Thompson Learning, 2001. – PP. 303–318.
14. Stoller F. L. A Six-T's Approach to Content-Based Instruction / F. L. Stoller, W. Grabe // Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content / Eds. M. A. Snow, D. M. Brinton. – NY: Longman, 1997. – P. 78–94.
15. Swales J. M. Genre Analysis : English in Academic and Research Settings / J. M. Swales. – Cambridge: CUP, 1990. – 272 p.

УДК 387.1:336.221

Т. В. БАТРАК

#### ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ЗАРУБІЖНОЇ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ПРОБЛЕМА

*Проаналізовано поняття «естетика» та «естетичне виховання» як предмет вивчення психологів, філософів і педагогів. Актуалізовано поняття сучасного естетичного виховання. Визначено фактори, які впливають на його зміст і форми в контексті вищої освіти України. Розглянуто базові напрямки організації естетичного виховання студентів засобами зарубіжної художньої культури у вищому навчальному закладі (ВНЗ). Охарактеризовано основні вікові особливості молоді, що зумовлюють необхідність вирішення завдань підбору більш продуктивних форм та методів естетичного виховання*

для цієї вікової групи. Відзначено необхідність впровадження у процес естетичного виховання взірців як класичного, так і сучасного мистецтва.

**Ключові слова:** естетичне виховання, сучасне мистецтво, студенти.

Т. В. БАТРАК

### ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ЗАРУБЕЖНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ КАК МЕЖДУДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОБЛЕМА

*Проанализированы понятия «эстетика», и «эстетическое воспитание» как предмет изучения психологов, философов и педагогов. Актуализировано понятие современного эстетического воспитания. Указаны факторы, влияющие на его содержание и формы в контексте высшего образования Украины. Рассмотрены базовые направления организации эстетического воспитания студентов средствами зарубежной художественной культуры в вузе. Охарактеризованы основные возрастные особенности молодежи, обуславливающие необходимость решения задач подбора более продуктивных форм и методов эстетического воспитания для этой возрастной группы. Подчеркнута необходимость внедрения в процесс эстетического воспитания образцов как классического, так и современного искусства.*

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание, студенты, современное искусство.

T. V. BATRAK

### AESTHATIC EDUCATION OF STUDENTS BY MEANS OF FOREIGN ART CULTURE AS INTERDISCIPLINARY PROBLEM

*The concept of «aesthetics» and «aesthetic education» as the subject matter of psychologists, philosophers and teachers has been analysed. The concept of modern aesthetic education has been actualized. The factors that influence its content and form in the context of higher education in Ukraine have been singled out. Basic directions of aesthetic education of students by means of foreign art culture at the university have been studied. The main age features of the youth have been characterized, causing the necessity of solving problems of selection of more productive forms and methods of aesthetic education for this age group. The necessity of implementation of the samples of both classic and contemporary art to the process of aesthetic education have been emphasized.*

**Keywords:** aesthetic, education, students, contemporary, art.

У Національній доктрині розвитку освіти метою державної політики визначено «створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти»[19].

Досягнення цієї мети полягає не тільки у процесі накопичення великих обсяг знань з різних дисциплін, а й розвитку духовної культури та моральних уподобань студентів, їхнього естетичного розвитку. На шляху до цього стоїть система естетичного виховання, яка, за умови коректної організації виховної роботи, здатна трансформувати природні можливості естетичного розвитку особистості у сталі здібності та таланти.

**Метою статті** є висвітлити зміст та особливості сучасного естетичного виховання студентів українських ВНЗ засобами зарубіжної художньої культури.

Теоретичною основою естетичного виховання є естетика – філософська дисципліна, предметом якої є галузь виразних форм будь-якої сфери дійсності (в т. ч. художньої), даних як самостійна цінність, що безпосередньо чуттєво сприймається. Німецький філософ XVIII ст. О. Баумгартен запропонував визначення естетики як «науки про чуттєве знання». В 1735 р. у своїй праці «Філософські роздуми над деякими питаннями, стосовно поетичного твору» мислитель припустив існування «науки, яка спрямовує нижчу пізнавальну здатність (здібність)

або ж науку про чуттєве пізнання чого-небудь» [2, с. 451–452]. Згодом визначив естетику як «мистецтво прекрасно мислити» [3, с. 458].

Ю. Борєв визначає предмет естетики як «весь світ, який розглядається з погляду значущості, цінності його явищ для людства» [6, с. 7] і вважає, що естетичне виховання «спрямоване на формування цілісної творчої особистості, охоплює інтелектуальну, емоційну, вольову, ціннісно-орієнтовану її сторони» [6, с. 479].

Згідно з «Філософською енциклопедією» під редакцією Ф. Константинова естетичне виховання є «формуванням у людини здатності сприймати мистецтво та прекрасне, що існує у творіннях людини та природі» [25, с. 570].

В. Бітаєв вбачає сутність естетичного виховання у формуванні «універсального світоставлення людини, що поєднує в собі і художнє, і моральне, являючи, таким чином, єдність істини, блага і краси людського буття» та зазначає, що «естетичне виховання, яке ґрунтується на основі мистецтва, прагне розвивати людину універсально, передаючи індивіду досвід переживання, а через нього – сукупний досвід людського буття. Таким чином іде процес творення людини, активізується її здатність до мислення, формується чуттєва культура» [5, с. 7].

М. Каган вважає основним покликанням естетичного виховання також «формувати свідомість людини, її ціннісну свідомість, її творчу діяльність» [14, с. 48], наголошуючи на необхідності творчої самореалізації як невід'ємного компонента цього виховання.

Л. Левчук відзначає, що естетичне виховання – «це безперервний процес, який триває упродовж усього життя людини, при якому усувається протиріччя у невідповідності між рівнем естетичної культури людства і володінням цією культурою (естетичним досвідом) окремою особистістю в кожний конкретний період її життєдіяльності» і зазначає, що естетичне в людині – «найбільш оптимальна форма збагнення навичок створювати і сприймати красу, передачі естетичного досвіду індивіду за допомогою цілеспрямованої діяльності суспільства» [11, с. 287].

Але естетичне – це не тільки прекрасне, а й інші прояви реального буття. Прекрасне – лише вид естетичного. Н. Миропольська стверджує, що «естетичне виникає в процесі руху життя..., є близьким до дійсності буття і, пізнаючи світ художній, ми виходимо за його межі, схильними не тільки в творах мистецтва, але і в житті естетично оцінювати прекрасне – потворне, піднесене – низьке і т.п.» [17, с. 275].

Д. Ельконін визначає призначенням естетичного виховання розвиток здатності «сприймання і переживання естетичного досконалого й відповідного ставлення до потворного і низького, як в об'єктивному світі, так і в художньому його відображенні» [10, с. 113]. З урахуванням цього можемо дійти висновку, що естетичне виховання має забезпечити гармонійний розвиток особистості, яка вміє не лише сприймати красу, а й аналізувати, оцінювати, диференціювати, відчувати, співчувати, жити і перетворювати світ відповідно до сформованих сучасним суспільством соціальних цінностей, прагнучи до прекрасного, гармонії, краси, адже саме наявність краси у житті створює витoki прекрасного в мистецтві як творчому відображенні дійсності. Краса спонукає до творчого самовираження, породжуючи гармонію, що є і результатом і засобом естетичного виховання.

В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка естетичне виховання представлено як «складову частину виховного процесу, безпосередньо спрямованого на формування і виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини. Естетичне виховання спрямоване, насамперед, на виховання в людині гуманістичних якостей, інтересів і любові до життя в його різноманітних проявах» [9, с. 119].

Український педагог XIX ст. С. Миропольський вважав естетичне виховання однією з «важливих і складних сторін системи людського виховання». На його думку, естетичне виховання залучає людину до світу прекрасного, допомагає відчувати, розуміти прекрасне в оточуючому житті, цінити твори справжнього мистецтва [22, с. 62]. Мету естетичного виховання він вбачав у «служінні істині, добру й красі». Серед найважливіших напрямків естетичного виховання вчений виокремлював використання краси православного церковного богослужіння, засобів мистецтва та залучення дитини до природи [22, с. 63].

Наголошуючи на необхідності естетичного виховання, український психолог та педагог С. Ананьїн зазначав: «Естетичні проблеми і художні нахили, як і творчі стремління, є

загальнопоширеними рисами людської психіки. Отже, елементарна художня освіта є необхідною попередньою умовою успішного здійснення багатьох покликань, а також необхідний засіб для розуміння ... культурних цінностей мистецтва. Без естетичного виховання художні нахили залишаються прихованими або грубими, творчі сили не виявлені, людина позбувається ясного ставлення до мистецтва» [1, с. 89]. Тим самим він вказував на роль значення художньої культури у творчій самореалізації особистості.

Н. Вітковська, А. Щербо та Д. Джола вважають, що завданням естетичного виховання є «сформувати у людині здатність естетично відноситись до світу: сприймати та оцінювати дійсно прекрасне, величне, комічне, трагічне, своєю діяльністю примножувати красу навколишнього. Але естетичне відношення не обмежується якоюсь однією сферою дійсності – воно торкається всього, що робить людина в матеріальному світі, науковому знанні, моральних та політичних відносинах у суспільстві» [8, с. 134].

Отже, естетичне виховання має реалізовуватись у всіх сферах життєдіяльності людини. Вміння гарно спілкуватися, одягатися, впорядковувати домашнє середовище, демонструвати гарні манери у стосунках з людьми, наявність гарного словникового запасу, правильне трактування творів мистецтва та вміння висловити власні думки, прагнення реалізувати свій творчий потенціал, глибокі знання з художньої культури світу.

Не можна обійти увагою думку, що естетичне виховання – це «суспільний процес, спрямований на формування естетичного ставлення людини до дійсності, певних взаємин між людьми...» [26, с. 107], тим самим акцентуючи, що естетично вихована людина повинна створювати красу не тільки в мистецтві, а й у повсякденному житті, яке починається з краси у взаєминах між людьми, спілкуванні, повазі до співрозмовника та розумінні його особливостей, красі мовлення як основного засобу спілкування.

Однак лише вдумливе вивчення творів мистецтва, яке забезпечує проникнення їх ідей у глибини душі молодій людині, здатне корегувати морально-естетичні настанови студентів, виховуючи їхню естетичну культуру, що трансформується із внутрішніх емоцій та переживань у сталі уподобання, ідеали та принципи і, як результат, у вчинки.

На необхідності активного сприйняття творів мистецтва, під час якого відбувається тісний контакт між душевними переживаннями того, хто навчається та змістом (не тільки формою) твору мистецтва наголошує І. Бех. Під час такої взаємодії, вказує вчений, виникає «естетична емоція, яка є не лише тим агентом, що надає цінності певному (матеріальному чи ідеальному) об'єктові, а й сама є самостійною цінністю, і в цьому вбачається її духовно перетворювальна сила, до якої має долучатися кожна особистість» [4, с. 42]. Він також зазначає, що «в галузі мистецтва діяльність суб'єкта може проявлятися по-різному – в формі самостійної творчості, виконавства і, нарешті, сприйняття художніх творів. То ж виховна стратегія має полягати в тому, щоб особистість спробувала себе у всіх цих формах, віднаходячи своє місце (на основі відповідних здібностей) у одній з них як провідній. При цьому вона повинна не ігнорувати інші – це істотна педагогічна вимога» [4, с. 41].

Вважаємо залучення студентів до творчої діяльності є одним із найважливіших компонентів їх естетичного виховання. Через неї відбувається самовираження особистості, саморозвиток її духовності; виявляються таланти та схильності, відчувається прагнення до самовдосконалення, розвивається творче мислення, творча уява, творче ставлення до дійсності. Лише таким шляхом можливо виховати неординарну особистість, здатну креативно мислити і жити, створюючи світ навколо себе відповідно до естетичних ідеалів. Як зазначає В. Ортинський, естетичне виховання – «це процес формування цілісного сприйняття і розуміння прекрасного у мистецтві та дійсності, притаманна людині здатність до творчого самовиявлення» [20, с. 24].

Творча діяльність активізує розвиток внутрішнього світу студента як суб'єкта естетичного виховання, розвиває культуру почуттів, творчу уяву, здатність не тільки сприймати, а й творити красу у всіх сферах життєдіяльності, формує естетичне ставлення до дійсності, мистецтва, природи, праці.

Шляхом естетичного виховання педагог долучає студентів до світу прекрасного, який концентрується у мистецтві, художній літературі, природі, суспільній діяльності, спілкуванні та взагалі в житті, тим самим сприяючи індивідуальному розвитку особистості. «Виявити

індивідуальність через відмінності від інших індивідуальностей, які не можна наслідувати (можна тільки сприяти їхньому самовираженню), допоможе мистецтво, значення якого в естетичному вихованні величезне» [16, с. 20].

Мистецтво є основною категорією естетики й універсальним засобом невербального вираження конкретно-чуттєвих реалій і несе невичерпний потенціал в естетичному вихованні, будучи «посередником» між минулим, сучасним та вічним. Воно є наочним віддзеркаленням дійсності через гостре та креативне сприйняття митця, що приголомшує уяву людини своєю виразністю, симетрією, ритмічністю форм, грацією та іншими особливостями. Вважаємо одним з основних засобів естетичного виховання у педагогічних вузах зарубіжну художню культуру.

Але естетичне виховання не зосереджується лише на проблемах вивчення мистецтва. Виховуючи цілісну, гармонійно розвинену особистість, педагог має використовувати всі естетичні прояви дійсності як натхнення до активної творчості у всіх сферах життєдіяльності людини.

Для створення сучасної теорії естетичного виховання значущим, на нашу думку, є врахування думки Л. Виготського, котрий визначав естетичне виховання як «цілеспрямований процес формування творчої активності особистості, здатної з позиції доступного їй загальнолюдського ідеалу сприймати і оцінювати прекрасне, досконале, гармонічне, інші естетичні явища в житті, природі, мистецтві та жити, і творити за законами краси» [7, с. 282].

І. Зязюн та Г. Сагач також зауважують, що «за допомогою естетичного виховання виробляється орієнтація особистості в світі естетичних цінностей і одночасно – здібність людини до створення естетичних цінностей у мистецтві, праці і побуті, вчинках і поведінці» [13, с. 32–33].

Нині суспільство стрімко змінюється, а з ним і мистецтво, система цінностей, пріоритети в естетичному вихованні. Серед важливих змін у новій соціально-художній реальності, зважаючи на які педагоги мають переглянути зміст і систему сучасного естетичного виховання, О. Семашко визначав:

- перехід від моностилістичної художньої культури (соціалістичного реалізму) до плюралістичної, полістилістичної художньої культури;
- зміна системи критеріїв оцінки художньої творчості;
- модернізація тематики творчості, а з нею трансформація предмета мистецтва;
- розширення структури жанрів художньої творчості;
- суперечливий вплив вестернізованої масової культури на смаки й потреби молоді;
- зростання розриву між масовою та елітарною художньою культурою, поширення художньої продукції низької якості, що знижує виховний вплив мистецтва;
- формування нових творчих шкіл, розвиток різних художніх напрямків;
- визначення художньої своєрідності зростаючих субкультур;
- трансформація функціонування мистецтва, зміна ієрархії його функцій, посилення його розважально-релаксаційного характеру.

У зв'язку з цим з'являються «нові художні потреби різних груп молоді», «змінився характер естетичної соціалізації» студентів [23, с. 6].

Актуальне естетичне виховання нинішньої молоді не може спиратися лише на приклади класичного мистецтва, а вимагає включення в навчальний процес кращих взірців сучасного мистецтва, що надасть можливість педагогам навчити студентів правильно сприймати ті або інші прояви художньої культури, орієнтуватися в еволюції морально-етичних поглядів сьогодення, відрізнити справжнє від вульгарної підробки, розуміти зміни, що відбуваються у культурному житті, долучатись до світу митців та самовиражатися за допомогою художньої творчості. На думку І. Зязюна, «підготовка до входження в соціальне життя відбувається в контексті тієї культури, яка оточувала дитину з часу її народження» [12, с. 11]. Саме тому необхідною умовою естетичного виховання, що відповідає вимогам сьогодення життя та рівню розвитку суспільства, є виховання на яскравих прикладах митців-сучасників та їх творчості.

Вивчаючи твори сучасного та класичного мистецтва, студенти зможуть не тільки набувати власні естетичні переживання, оцінки та судження, вміння надавати художньо-естетичний аналіз художніх творів, а й спостерігати процес прогресивного перетворення та

формування епохальних особливостей художньої культури відповідно до етапів розвитку суспільства та виокремлювати ті, що необхідні для соціалізації молоді, яка «має за мету передання основних норм і принципів поведінки, прийнятих у даному суспільстві, а також звичаїв і традицій, що сформувалися в процесі історичного розвитку народу» [14, с. 6].

У молодому віці розвивається репродуктивна і творча уява, тому доцільним в естетичному вихованні вважаємо залучення студентів до естетичної діяльності, натхненної найкращими взірцями художньої культури. О. Просіна визначає естетичну діяльність як «духовну діяльність людини, що включає: створення витворів мистецтва; сприйняття і думку про витвори мистецтва. Естетична діяльність здійснюється за певними «законами» і призводить до того, що людина вступає у естетичні відносини з навколишньою дійсністю, змінюючи, удосконалюючи і розвиваючи свої здібності і свій внутрішній духовний світ» [21, с. 7].

Студенти найбільш схильні до розвитку почуттєвої сфери через активне спостереження, «проживання» творів мистецтва, що вивчаються. Через пізнання та аналіз найкращих творів мистецтва природним є натхнення та прагнення молоді до самовираження через створення чогось прекрасного власноруч у процесі творчої діяльності. Н. Миропольська вказує, що «творча діяльність пов'язана з відкриттям і творенням. Перший фактор долучає учня до раніше невідомого через ефект здивування, потрясіння, – почуттів, що невід'ємні від другого фактору – творення. У процесі творення можуть з'явитися нові явища, речі (у нашому випадку, мистецькі), але головне – відбувається розвиток сутнісних сил, які перетворюють людину» [18, с. 34]. Під час творчої діяльності студенти не лише опановують техніку того чи іншого виду мистецтва, а й «реалізують свій творчий потенціал, розвивають уміння оцінювати дійсність з точки зору поняття «прекрасного» [18, с. 35].

Передбачаємо, що синтез сучасного та класичного мистецтв у системі естетичного виховання формує у молодій людини здатність до критичного сприйняття дійсності шляхом пропущення явищ крізь призму власної свідомості. Набутий естетичний досвід трансформується у внутрішню гармонію, збагачує внутрішній світ молоді людини. Натхнення класичним та сучасним переростає у потребу молоді людини до постійного контакту з прекрасним як у мистецтві, так і у повсякденному житті, підштовхує до творчого самовираження. Н. Калашник стверджує, що «естетично вихована людина почуває себе більш впевненою, вільною. Внутрішня культура, краса відіграє у людських стосунках не меншу роль, ніж зовнішня, і базується вона на критеріях та вимогах поведінки. При цьому вона включає в себе низку показників: багатий духовний світ, наявність певного обсягу знань і культурно-мистецької інформації, систему духовних потреб, розвинену морально-естетичну свідомість, орієнтованих на постійний контакт з духовними цінностями» [15, с. 55].

Таким чином, вивчаючи сучасні дослідження стосовно змісту естетичного виховання, ми дійшли висновку, що сучасне естетичне виховання у вищій школі – це цілеспрямований процес, покликаний розвивати сучасну суспільно та творчо активну людину із свідомою життєвою позицією, сформованою на прикладах вічних людських цінностей і високої культури, здатну критично сприймати дійсність та привносити красу у процес і результат життєдіяльності у всіх її проявах.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьин С. А. Эстетическое воспитание / С. А. Ананьин // Путь просвещения. – 1922. – № 2–3. – С. 89–106.
2. Баумгартен А. Г. Философские размышления о некоторых вопросах, касающихся поэтического произведения / *Meditationes philosophicae de nonnullis ad poëma pertinentibus*. Halle, 1735 [пер. Р. Клейса] / А. Г. Баумгартен // История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли: в 5 томах. Т. 2: Эстетические учения XVII–XVIII веков. – М.: Искусство, 1964. – С. 451–452.
3. Баумгартен А. Г. Эстетика, предназначенная для лекций / *Aesthetica acromatica partes 1–2*. 1750–1758; [пер. В. Зубова] / А. Г. Баумгартен // История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли в 5 томах. Т. 2: Эстетические учения XVII–XVIII веков. – М.: Искусство, 1964. – С. 452–465.
4. Бех І. Акценти мистецької творчості та виховання особистості / І. Бех // Естетика і етика педагогічної дії. – 2012. – Вип. 3. – С. 38–43.
5. Бітаєв В. А. Естетичне виховання і гуманізація особи: автореф. дис... д-ра філос. наук: 09.00.08 / В. А. Бітаєв. – Луганськ, 2004. — 37 с.
6. Боров Ю. Б. Эстетика: учебник / Ю. Б. Боров. – М.: Высшая школа, 2002. – 511 с.



7. Выготский Л. С. Педагогическая психология; под ред. В. В. Давыдова / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
8. Витковская Н. С. Формирование эстетической культуры младших школьников из опыта работы / Н. С. Витковская, А. Б. Щербо, Д. Н. Джола. – К.: Рад. школа, 1985. – 134 с.
9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 456 с.
10. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды: проблемы возрастной и педагогической психологии; под ред. Д. И. Фельдштейн / Д. Б. Эльконин. – М.: Изд-во Международ. пед. академии, 1995 г. – 224 с.
11. Эстетика: учеб. пособие для студентов гуманитар. ф-тов вузов; под общ. ред. П. Т. Левчук. – К.: Вища школа, 1991.
12. Зязюн І. А. Естетичні засади педагогічної майстерності / І. А. Зязюн // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2008. – Вип. 5. – Серія «Педагогічні науки». – С. 5–11.
13. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К.: Укр.-фін. інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
14. Каган М. Эстетика как философская наука / М. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 544 с.
15. Калашник Н. Г. Густосологія. Теорія і практика формування естетичних смаків: навч. посібник для загальноосвітніх навчальних закладів України / Н. Г. Калашник. – Запоріжжя: Поліграф, 2004.
16. Методология педагогических исследований; сб. науч. трудов (под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева). – М.: Педагогика, 1986. – 165 с.
17. Миропольська Н. Є. Естетичне і художнє: логіка педагогічного взаємозв'язку / Н. Є. Миропольська // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – К.; Запоріжжя, 2001. – Вип. 5. – С. 274–277.
18. Миропольська Н. Є. Творча діяльність учнів у мистецькій сфері як складова процесу естетичного виховання / Н. Є. Миропольська // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПУ, 2006. – № 2.
19. Національна доктрина розвитку освіти. – К., 2002. [Електронний ресурс], – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
20. Ортинський В. Л. Естетичне виховання курсантів вищих навчальних закладів МВС України: навч.-метод. посібник / В. Л. Ортинський, В. І. Ряшко. – Львів: ЛьвДУВС, 2010. – 336 с.
21. Просіна. О. В. Технології інтегрованого викладання предметів «Мистецтво» та «Художня культура» в загальноосвітній школі: навч.-метод. посібник / О. В. Просіна. – Луганськ: СПДРезніков В. С., 2007. – 200 с.
22. Рзаєв Ш. Р. Система естетичного виховання С. І. Миропольського / Ш. Р. Рзаєв // С. І. Миропольський: вчений, педагог, методист: зб. наук. праць. Серія «Педагогіка і психологія». Вип. 3. – Харків: ХДПУ, 1997. – С. 58–65.
23. Семашко О. М. Естетичне виховання в умовах нової соціальної естетичної реальності в Україні / О. М. Семашко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2008. – Вип. 5: Серія «Педагогічні науки». – С. 5–11.
24. Сургай С. О. Естетичне виховання студентської молоді засобами масової інформації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / С. О. Сургай. – Луганськ, 2010. – 20 с.
25. Философская энциклопедия / гл. ред. Ф. В. Константинов. – М.: Сов. энциклопедия», 1970. – Т. 5 – 740 с
26. Шмагало Р. Т. Мистецька освіта й мистецтво в культуротворчому процесі України ХХ–ХХІ століть: навч. посібник / Р. Шмагало, Г. Покотило, П. Ляшкевич, І. Гнатишин, Т. Бей. – Львів: ЛНАМ; Тернопіль: Мандрівець, 2013. – 292 с.

УДК 796.0111.3–057.875

І. В. ШЕРЕМЕТ

## ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА В СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВІЙ СФЕРІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

*Розкрито зміст поняття фізичної культури і спорту. Обґрунтовано їх вплив на організм людини. Детально проаналізовано необхідність до занять фізичною культурою у студентському віці, оскільки саме в цьому періоді це продовжується фізичний розвиток організму. На основі аналізу літератури вказано фактори, від яких залежить здоровий спосіб життя молоді людини. Наголошено на особливому значенні занять фізичною культурою самостійно та на формуванні корисних звичок, що сприяють гармонійному розвитку особистості студента.*

*Ключові слова:* фізична культура, спорт, здоровий спосіб життя, студентська молодь.

И. В. ШЕРЕМЕТ

## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ СФЕРЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

*Раскрывается содержание понятия физической культуры и спорта. Обосновывается их влияние на организм человека. Подробно проанализирована необходимость к занятиям физической культурой в студенческом возрасте, поскольку именно в этом периоде еще продолжается физическое развитие организма. На основе анализа литературы освещаются факторы, от которых зависит здоровый образ жизни молодого человека. Отмечается особое значение занятий физической культурой самостоятельно, а также формирование полезных привычек, что способствуют гармоничному развитию личности студента.*

*Ключевые слова:* физическая культура, спорт, здоровый образ жизни, студенческая молодежь.

I. V. SHEREMET

## PHYSICAL TRAINING IN SOCIAL SPHERE OF STUDENT YOUTH

*The notion of physical culture and sport has been disclosed in the article. The importance and impact of the latter on human organism have been determined. There has been analyzed the necessity of taking up physical exercises in the age group of students, as this is a period when human organism continues its development. Having analyzed theoretical information, there have been pointed out the factors that influence healthy regime. The article therefore stresses the importance of individual exercises, as well as forming the habits that would ensure the development of student's personality.*

*Keywords:* physical culture, sport, healthy lifestyle, student youth

Фізична культура є складовою загальної культури суспільства і спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей людини з метою гармонійного формування її особистості. Це важливий засіб підвищення соціальної і трудової активності людей, задоволення їх моральних, естетичних та творчих запитів, життєво важливої потреби взаємного спілкування, розвитку дружніх стосунків між народами і зміцнення миру.

Спорт – органічна частина фізичної культури, особлива сфера виявлення та уніфікованого порівняння досягнень людей у певних видах фізичних вправ, технічної, інтелектуальної та іншої підготовки шляхом змагальної діяльності. Соціальна цінність спорту визначається його дійовим стимулюючим впливом на поширення фізичної культури серед різних верств населення.

Головним завданням фізичної культури і спорту є постійне підвищення рівня здоров'я, фізичного та духовного розвитку населення, сприяння економічному і соціальному прогресу суспільства. Основні сфери впровадження фізичної культури: виробнича, навчально-виховна, соціально-побутова. Провідними напрямками впровадження фізичної культури є фізкультурно-оздоровча діяльність, фізичне виховання і розвиток масового фізкультурно-спортивного руху.

Система державних заходів не може охопити всі групи населення й не орієнтується на індивідуальні форми роботи. Тому навчальні заклади повинні безпосередньо вирішувати питання збереження здорового генофонду нації та виховання національно свідомого молодого покоління. Сьогодні вимагає формування в педагогів, вчителів, викладачів систематичного бачення процесу виховання й актуалізації потреби здорового способу життя молоді.

Фізична культура і спорт відіграють важливу роль у формуванні, зміцненні, збереженні здоров'я громадян, підвищенні працездатності та збільшенні тривалості активного життя, утвердженні міжнародного спортивного авторитету України. Фізичне виховання і фізкультурно-оздоровча діяльність у навчально-виховній сфері – це передусім закладення основ фізичного та духовного здоров'я учнівської та студентської молоді, визнання фізичного виховання обов'язковою дисципліною у професійних навчально-виховних і вищих навчальних закладах, забезпечення органічного поєднання процесу фізичного виховання з інтелектуальним, духовним та естетичним вихованням.

Разом з тим в Україні існує недооцінка соціально-економічної, оздоровчої і виховної ролі фізичної культури і спорту, відсутня чітко скоординована програма взаємодій різних державних структур і громадських організацій, які беруть участь у фізкультурно-спортивному русі, що негативно позначається на здоров'ї населення і соціально-економічному розвитку держави. Людина, її тіло – це частина природи оточуючого нас середовища. Фізичне самовдосконалення людини, її бережне ставлення до свого організму, до краси, здоров'я свого тіла є досить важливим елементом фізичної культури.

**Мета статті** – показати вплив заняття фізичною культурою і спортом на розвиток особистості сучасних студентів.

Відомо, що найкращим способом збереження краси та зміцнення здоров'я є фізичні вправи. Для збереження та зміцнення здоров'я, високого рівня працездатності людина щоденно повинна витратити тільки на роботу м'язів щонайменше 1200 ккал. Більшість людей, які мешкають в міських умовах, не мають достатньої рухової активності, необхідного фізичного навантаження, витрачають лише 600–1000 ккал на добу. В зв'язку з цим дуже важливо, в сучасних умовах звернення до найбільш ефективних засобів фізичної культури і спорту, видів спорту, які доступні всім і не вимагають наявності складного технічного спортивного інвентар'я, одягу, спортивних споруд.

У студентському віці, як відомо, продовжується фізичний розвиток організму. Цей період характеризується «піками» дозування фізіологічних процесів: максимальна реактивність організму, оптимальний рівень артеріального тиску, насичення крові киснем. Енергетичні витрати становлять 32–24 ккал/кг на добу. Відбувається формування сили м'язових груп, швидкості рухів, гнучкості, спритності та інших показників, що вказує на необхідність управління процесом становлення функцій організму засобами фізичної культури для їх оптимізації.

Фізична культура є необхідною частиною забезпечення здорового способу життя студентів. Він відображає узагальнену типову структуру форм життєдіяльності студентів. В умовах здорового способу життя відповідальність за здоров'я формується у студента як складова загальнокультурного розвитку, що виявляється в єдності стилевих особливостей поведінки, здатності побудувати себе як особистість відповідно до власних уявлень про повноцінне духовне, моральне і фізичне життя.

Здоровий спосіб життя багато в чому залежить від ціннісних орієнтацій студентів як особистісно значущих, але вони не завжди збігаються з цінностями, виробленими суспільною свідомістю. Так, в процесі накопичення особистістю соціального досвіду можлива дисгармонія пізнавальних (наукові та життєві знання), психологічних (формування інтелектуальних, емоційних, вольових структур), соціально-психологічних (соціальні орієнтації, система цінностей), функціональних (навички, вміння, звички, норми поведінки, діяльність, відносини) процесів. Подібна дисгармонія може стати причиною формування асоціальних якостей особистості. Тому у вузі необхідно забезпечити свідомий вибір особистістю суспільних цінностей здорового способу життя і формувати на їх основі стійку індивідуальну систему ціннісних орієнтацій, здатну забезпечити саморегуляцію особистості, мотивацію її поведінки та діяльності.

Аналіз фактичних матеріалів про життєдіяльність студентів свідчить про її неупорядкованість і хаотичну організацію. Це відображається у таких найважливіших компонентах, як несвоєчасний прийом їжі, систематичне недосипання, мале перебування на свіжому повітрі, недостатня рухова активність, відсутність гартування, виконання самостійної навчальної роботи в час, призначений для сну, паління тощо. Встановлено, що вплив окремих компонентів способу життя студентів, прийнятого за 100 %, дуже значимий. Так, на режим сну доводиться 24–30 %, на режим харчування – 10–16 %, на режим рухової активності – 15–30 %. Накопичуючись протягом навчального року, негативні наслідки такої організації життєдіяльності найбільш яскраво проявляються до часу його закінчення (збільшується кількість захворювань). Оскільки ці процеси спостерігаються протягом 5–6 років навчання, то вони мають істотний вплив на стан здоров'я студентів. У ході багатьох досліджень виявлено, що з кожним навчальним роком рівень здоров'я студентів істотно знижується, що призводить до деяких серйозних захворювань.

Зазначене дає підстави зробити висновок, що практичні заняття з фізичного виховання у вузі не гарантують автоматично збереження і зміцнення здоров'я студентів. Його забезпечують багато складових способу життя, серед яких велике місце належить регулярним заняттям фізичними вправами і спортом, а також оздоровчим чинникам.

Студентський вік характеризується інтенсивною роботою над формуванням своєї особистості, стилю поведінки. У цьому віці завершується фізичне дозрівання організму. Цей період характеризується розвитком фізіологічних потенціалів (максимальна реактивність організму, оптимальні рівні артеріального тиску та ін.). До 17–18 років процес всебічного вдосконалення рухової функції організму близький до завершення. Одночасно спостерігається збільшення максимальних показників сили, швидкості рухів та інших показників, що свідчить про розвиток рухового апарату.

Молоді люди в цей період володіють величезними можливостями для навчання, громадської діяльності. Тому фізична культура і спорт повинні стати дійсно найважливішим засобом зміцнення здоров'я, природною біологічною основою для формування особистості, ефективного навчання, успішної суспільної діяльності. Формування здоров'я успішно може проходити в умовах організації здорового способу життя. Корисні звички допомагають у формуванні гармонійного розвитку особистості, шкідливі, навпаки, гальмують її становлення. Звички дуже стійкі.

Здоровий спосіб життя не можна придбати раз і назавжди на якомусь етапі виховання і розвитку особистості. Спосіб життя може бути здоровим лише тоді, коли він розвивається, доповнюється різними новими корисними для здоров'я елементами, звичками і цим вдосконалюється. Тому здоровому способу життя треба постійно вчитися, а отже йому треба постійно вчити, виховувати потребу в здоровому способі життя. В це поняття входить і фізична культура. Вдосконалюючи її викладання, ми вдосконалюємо і розвиваємо потреби особистості в здоровому способі життя.

Фізична культура, вважає А. Царик, об'єднує багато компонентів: культуру рухової активності, загартування, дихання, харчування, масаж, медитація, використання факторів природи. Про фізичну культуру треба говорити в першу чергу, тому що вона – основа і рушійна сила формування здорового способу життя. Фізична культура є сферою масової самодіяльності, важливим фактором встановлення активної життєвої позиції, оскільки соціальна активність, яка розвивається на її основі, переноситься на інші сфери життєдіяльності: соціально-політичну, навчальну, трудову. Входячи в фізкультурно-спортивну діяльність, студент накопичує соціальний досвід, що призводить до підвищення його соціальної активності.

У багатьох дослідженнях встановлено, що у студентів, які систематично займаються фізичною культурою і спортом, виробляється певний стереотип режиму дня, більш висока емоційна стійкість, витримка, оптимізм, енергія, підвищується впевненість у поведінці та рівень дотримання норм здорового способу життя. Таким студентам властиві відчуття обов'язку, вони успішно взаємодіють в роботі, яка вимагає послідовності та напруження, вільно вступають в контакти, більш винахідливі.

У зв'язку з відсутністю традицій здорового способу життя та активного дозвілля, виховання молоді на прикладах ушлюблених вітчизняних спортсменів для українського суспільства гострою проблемою залишається широке розповсюдження тютюнопаління, зловживання алкоголем, вживання наркотичних засобів. Як наслідок, зростають антигромадські прояви та загострюється криміногенна ситуація, особливо у молодіжному середовищі.

В Україні не сформовано необхідну інфраструктуру фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи за місцем навчання, роботи, проживання та відпочинку населення. Також практично відсутня система пропаганди масового спорту. Аналіз матеріалів вітчизняних ЗМІ показав, що 95 % інформації про спорт – це повідомлення про результати різних змагань. Отож, виховують ЗМІ здебільшого лише «воболівальника спорту», а не активного учасника спортивного руху. Масова реклама тютюну й алкоголю чи відповідних торгових марок зводить нанівець незначні пропагандистські акції стосовно здорового способу життя.

Постановка цілей і завдань охорони здоров'я студентської молоді та виховання здорового способу життя повинна передбачати:

- створення в навчальному закладі освіти середовища, що сприятливо впливає на здоров'я та формування здорового способу життя студентів;

- формування знань про здоров'я, про фактори, що сприятливо впливають на здоров'я, про значення здоров'я для успішної навчальної та професійної діяльності, потреби піклуватись про своє здоров'я;

- формування вмінь скласти правильний режим дня;
- навчання самоконтролю, самооцінці, взаємооцінці, саморегуляції здоров'я;
- знання взаємозв'язку компонентів здоров'я, принципів здорового способу життя;
- уяви про відповідальність людини за своє здоров'я;
- знання вікових особливостей фізичного і психічного розвитку здоров'я;
- знання визначення імунітету, способи підвищення імунітету;
- володіння методами самовиховання навичок здорового способу життя;
- вміння здійснювати саморегуляцію в різних видах діяльності, а також у кризових ситуаціях;
- вміння здійснювати самоспостереження за своїм здоров'ям;
- знати про негативний вплив на здоров'я шкідливих звичок (п'янства, паління, наркоманії, токсикоманії);

- вміння протистояти шкідливим звичкам;
- володіти знаннями про основи раціонального харчування;
- знання про сприятливий вплив фізичної культури та спорту на здоров'я молоді людини;
- наявність звички до занять фізичною культурою та спортом;
- володіння навичками само оздоровлення;
- залучення батьків студентів до активної роботи з формування здорового способу життя.

Отже, оздоровча фізична культура є важливим засобом підвищення соціальної і трудової активності людей, задоволення їх моральних, естетичних і творчих запитів, життєво важливої потреби взаємного спілкування, розвитку дружніх стосунків між народами і зміцнення миру.

Специфічною основою змісту фізичної культури як особливої і самостійної галузі культури є раціональна рухова активність людини як фактор її підготовки до життєдіяльності через оптимізацію фізичного стану. Вона виникла і розвинулась одночасно з загальною культурою людства. Власники та уповноважені ними органи підприємств, установ, організацій зобов'язані створювати працівникам відповідні умови для реалізації їх права на заняття фізичною культурою.

Фізкультурно-оздоровча діяльність у виробничій сфері здійснюється на основі встановлених законодавством вимог щодо режиму праці і відпочинку шляхом проведення реабілітаційних та професійно-прикладних занять в режимі робочого дня, післятрудоного відновлення, профілактичних занять, спортивно-масової роботи, в тому числі організації спортивно-оздоровчого туризму.

Державна програма повинна передбачати окремий розділ щодо розвитку фізичної культури і спорту в сільській місцевості. Має розроблятися за участю громадських організацій фізкультурно-спортивної спрямованості, громадських організацій інвалідів на основі наукових досліджень в галузі фізичної культури і спорту та інших галузях науки.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про фізичну культуру і спорт». – К., 1997.
2. Організм і особистість: діагностика та керування / А. Магльований, В. Белов, А. Котова. – Львів: Медична газета України, 1998. – 250 с.
3. Працездатність студентів: оцінка, корекція, управління / А. В. Магльований, Г. Б. Сафронова, Г. Д. Галайтатий, Л. А. Белова. – Львів, 1997. – 126 с.
4. Рудниченко М. М. Оздоровче значення рухової активності студентів і учнів шкіл / М. М. Руденко // Актуальні проблеми організації фізичного виховання студентської та учнівської молоді. – Львів, 2001. – С. 56–58.
5. Методичні рекомендації підготували колектив авторів кафедри фізичної реабілітації, фізичного виховання, спортивної медицини і валеології / за заг. ред. А. В. Магльованого. – Львів, 2008.

## АВТОРИ НОМЕРА

БАТРАК Тетяна Володимирівна	викладач кафедри англійської філології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
БСЛОВА Вікторія Володимирівна	старший викладач кафедри сучасних європейських мов Київського національного торгово-економічного університету
ВАСИЛЕНКО Ольга Миколаївна	кандидат педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
ВИННИЧУК Олег Теофілович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
ВОВК Олена Іванівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри англійської філології Навчально-наукового інституту іноземних мов Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького
ВОДЯНА Валентина Олександрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ВОЙТОВСЬКА Оксана Миколаївна	кандидат педагогічних наук старший викладач кафедри освіти дорослих Інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації Національного педагогічного університету (НПУ) імені М. П. Драгоманова
ГАЛАМАНЖУК Леся Людвигівна	докторантка кафедри теорії і методики фізичного виховання Східноєвропейського національного університету (СНУ) імені Лесі Українки
ГРИДЖУК Оксана Євгенівна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри соціології та культурології Національного лісотехнічного університету України
ДАШИКОВСЬКА Ядвіга	доктор суспільних наук, доцент, факультет права і суспільних наук Люблінського католицького університету імені Івана Павла II (м. Стальова Воля, Польща)
ЖАРКОВА Ірина Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент, кафедри педагогіки і методики початкової освіти ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КОБЕРНІК Сергій Георгійович	доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики навчання природничо-географічних дисциплін НПУ імені М. П. Драгоманова
КОВАЛЕНКО Денис Володимирович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії і освітніх технологій Української інженерно-педагогічної академії
КОВТОНЮК Мар'яна Михайлівна	доктор педагогічних наук, доцент кафедри математики та методики навчання математики, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

## АВТОРИ НОМЕРА

КОКОР Марія Михайлівна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету (ЛНУ) імені Івана Франка
КИРИКИЛИЦЯ Валентина Василівна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей СНУ імені Лесі Українки
МИКИТЕНКО Наталія Олександрівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов для природничих факультетів факультету іноземних мов ЛНУ імені Івана Франка
НАЗАРЕВИЧ Леся Тарасівна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та іноземних мов Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя
ОЛІЙНИК Ірина Дем'янівна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови та методики її викладання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПАЛІЄНКО Анна Михайлівна	викладач кафедри іноземних мов ЧНУ імені Богдана Хмельницького
ПАРФАНОВИЧ Іванна Іванівна	доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПАЦЮК Вікторія Сергіївна	кандидат географічних наук, доцент кафедри фізичної географії, краєзнавства та туризму Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»
ПОТАПУК Лілія Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інженерної педагогіки, психології та українознавства Луцького національного технічного університету
ПРОЗАР Микола Володимирович	кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедра спорту і спортивних ігор Кам'янець-Подільського національного університету (КПНУ) імені Івана Огієнка
РУСАЛКІНА Людмила Георгіївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Одеського національного медичного університету
СЕВЕРИНЧУК Людмила Анатоліївна	здобувач кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту ЧНУ імені Богдана Хмельницького
СЕМЕНОВА Майя Георгіївна	старший викладач кафедри іноземних мов ЧНУ імені Богдана Хмельницького
СТРАЖНИКОВА Інна Василівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
ХАНЛЕТ Наталі	спеціаліст відділу з питань викладання англійської мови Посольства США в Україні
ХАРЧЕНКО Тетяна Гадульзянівна	доктор педагогічних наук, доцент кафедри романо-германської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
ШЕРЕМЕТ Ігор Віталійович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання ТНПУ імені Володимира Гнатюка

## АВТОРИ НОМЕРА

---

ШУЛЬГА Ірина Мирославівна	аспірантка кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЯНКОВИЧ Ірина Ігорівна	аспірантка кафедри педагогіки і гендерної рівності ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЯРЕМЕНКО Лілія Анатоліївна	кандидат педагогічних наук НПУ імені М. П. Драгоманова
ЯРОЩУК Ірина Дмитрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та професійної комунікації Тернопільського національного економічного університету



## ЗМІСТ

<b>ІСТОРИЯ ПЕДАГОГІКИ .....</b>	<b>3</b>
<i>ВАСИЛЕНКО О. М. Проблема соціальної відповідальності в українській педагогіці (середина XIX – початок XX століття) .....</i>	<i>3</i>
<i>СТРАЖНИКОВА І. В. Вивчення історично-педагогічних аспектів фізичного виховання учнівської молоді в Західному регіоні України вітчизняними дослідниками в кінці XX – на початку XXI століття .....</i>	<i>8</i>
<i>ВИННИЧУК О. Т. Форми виховної роботи з учнівською молоддю в Кременецькому ліцеї (1805–1833 роки) .....</i>	<i>13</i>
<i>ПОТАПЮК Л. М. Діяльність жіночих громад в Україні як джерело забезпечення гендерного паритету (друга половина XIX – перша третина XX століття) .....</i>	<i>18</i>
<b>ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ.....</b>	<b>24</b>
<i>ВОЙТОВСЬКА О. М. Дистанційна форма навчання в системі післядипломної педагогічної освіти .....</i>	<i>24</i>
<i>КОБЕРНИК С. Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів з методики навчання географії у контексті розвитку вищої школи в Україні .....</i>	<i>29</i>
<b>ДОШКІЛЬНА ТА ПОЧАТКОВА ОСВІТА .....</b>	<b>36</b>
<i>ГАЛАМАНЖУК Л. Л. Концепція розвитку превентивної рухової активності дітей дошкільного віку у процесі занять фізичною культурою .....</i>	<i>36</i>
<i>ЖАРКОВА І. І. Формування предметної природознавчої компетентності молодших школярів шляхом використання проектної технології .....</i>	<i>43</i>
<i>ПРОЗАР М. В. Адаптація учнів перших класів до навчальної діяльності в початковій школі .....</i>	<i>49</i>
<b>ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....</b>	<b>56</b>
<i>КОВТОНЮК М. М. Концепція фундаменталізації загальнопрофесійної підготовки майбутнього вчителя математики .....</i>	<i>56</i>
<i>ВОДЯНА В. О. Виховна технологія «Культурно-мистецькі програми»: алгоритм реалізації структурних компонентів .....</i>	<i>62</i>
<i>КОВАЛЕНКО Д. В. Професійно-правова компетентність майбутнього інженера-педагога як результат професійно-правової підготовки фахівця .....</i>	<i>69</i>
<i>ЯРОЦУК І. Д. Сутність комунікативної культури економіста .....</i>	<i>75</i>
<b>ЛІНГВОДИДАКТИКА.....</b>	<b>82</b>
<i>ВОВК О. І. Розвиток інішомовної стилістичної компетенції майбутніх філологів: граматичний аспект .....</i>	<i>82</i>
<i>КИРИКИЛИЦЯ В. В. Формування інішомовних знань і навичок студентів немовних спеціальностей у процесі роботи зі словниками .....</i>	<i>88</i>
<i>РУСАЛКІНА Л. Г. Структурні елементи формування умінь англомовного ділового спілкування у майбутніх лікарів .....</i>	<i>94</i>
<i>ГРИДЖУК О. Є. Вивчення структурно-словотвірних особливостей термінів деревооброблення у курсі «Фахова термінологія» .....</i>	<i>99</i>
<i>ПАЛІЄНКО А. М., СЕМЕНОВА М. Г. Система вправ для формування інішомовної медіакомпетентності майбутніх журналістів .....</i>	<i>106</i>
<i>МИКИТЕНКО Н. О. Якісні показники ефективності технологій формування інішомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю .....</i>	<i>111</i>
<i>OLIYNYK I., HANLET N. Giving and Receiving Constructive Feedback .....</i>	<i>119</i>

<b>СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА.....</b>	<b>124</b>
<i>ШУЛЬГА І. М. Вплив гендерних настановлень вчителя на формування валеологічної культури молодших школярів.....</i>	<i>124</i>
<i>ПАРФАНОВИЧ І. І. Диференційованість характеристики психолого-педагогічних особливостей дівчат за ступенем соціально-педагогічної занедбаності.....</i>	<i>131</i>
<i>СЕВЕРИНЧУК Л. А. Формування культури родинних взаємин як пріоритетний напрямок сімейного виховання в сучасному соціокультурному просторі.....</i>	<i>137</i>
<b>ЗА РУБЕЖЕМ.....</b>	<b>143</b>
<i>БЄЛОВА В. В. Моделі внутрішкільного менеджменту в Англії.....</i>	<i>143</i>
<i>ЯНКОВИЧ І. І. Періодизація розвитку підготовки майбутніх учителів у педагогічних вищих навчальних закладах Польщі до виховної роботи з учнями (1945–2012 роки).....</i>	<i>149</i>
<i>ХАРЧЕНКО Т. Г. Розвиток післядипломної педагогічної освіти у Франції в другій половині ХХ століття.....</i>	<i>155</i>
<b>ВИВЧАЄМО ДОСВІД.....</b>	<b>163</b>
<i>НАЗАРЄВИЧ Л. Т. Упровадження методів ейдетики під час занять з української мови як іноземної.....</i>	<i>163</i>
<i>ПАЦЮК В. С. Регіональні особливості підготовки фахівців сфери туризму (на прикладі міста Кривий Ріг).....</i>	<i>168</i>
<b>ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ.....</b>	<b>176</b>
<i>DASZYKOWSKA A. Creativity – Prerequisite for the Development and Quality of Human Life.....</i>	<i>176</i>
<i>ЯРЕМЕНКО Л. А. Реалізація функцій організації дозвілля і формування творчих здібностей особистості учня в позашкільній освіті.....</i>	<i>182</i>
<i>КОКОР М. М. Сучасні виклики у діяльності викладачів англійської мови за професійним спрямуванням у вищій школі.....</i>	<i>189</i>
<i>БАТРАК Т. В. Естетичне виховання студентів засобами зарубіжної художньої культури як міждисциплінарна проблема.....</i>	<i>195</i>
<i>ШЕРЕМЕТ І. В. Фізична культура в соціально-побутовій сфері студентської молоді.....</i>	<i>201</i>
<b>АВТОРИ НОМЕРА.....</b>	<b>206</b>
<b>ЗМІСТ.....</b>	<b>209</b>