

*Міністерство освіти і науки,  
молоді та спорту України*

Ніжинський  
державний університет  
імені Миколи Гоголя

---

# Наукові записки

Психолого-педагогічні  
науки

№ 1



Ніжин – 2012

УДК 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"  
ББК 88я5+74я5  
НЗ4

## НАУКОВІ ЗАПИСКИ Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

### **Редакційна колегія:**

**Головний редактор:** Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Заступник головного редактора:** Ростовський Олександр Якович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Відповідальний секретар:** Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Члени редколегії:** Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Бурда Михайло Іванович**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний вчений секретар НАПН України, заступник директора інституту педагогіки НАПН України;

**Зайченко Іван Васильович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики навчання й управління навчальним закладом Національного університету природокористування та біоресурсів України;

**Конончук Антоніна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, декан факультету психології і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Криловець Микола Григорович**, доктор педагогічних наук, професор кафедри географії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Лукашова Ніна Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Максименко Сергій Дмитрович**, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України;

**Папуча Микола Васильович**, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Пихтіна Ніна Порфирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Плахотнік Ольга Василівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

**Пуховська Людмила Прокопівна**, доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України;

**Тезікова Світлана Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Чепелева Наталія Василівна**, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України;

**Щотка Оксана Петрівна**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Постановою ВАК України збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Бюлетень ВАК України. – 2011. – № 3. – С. 4).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.  
Протокол № 7 від 01.03.12 р.

Н 34 **Наукові записки.** Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – № 1. – 234 с.

Свідоцтво про державну реєстрацію Державного засобу масової інформації  
Серія КВ № 17181–59513 від 12.10.2010 р.

**Адреса видавництва:** вул. Воздвиженська, 3/4, м. Ніжин, Чернігівська обл.,  
Україна, 16600.  
Тел.: (04631) 7–19–72  
E-mail: vidavn\_ndu@mail.ru, www.ndu.edu.ua

Верстка та макетування – **О. В. Борщ**  
Літературний редактор – **Н. О. Приходько, О. М. Лісовець**  
Коректор – **А. М. Конівненко**

Підписано до друку 02.07.2012 р.  
Гарнітура Computer Modern  
Замовлення №160

Формат 60x84/8  
Обл.-вид. арк. 31,72  
Ум. друк. арк. 27,08

Папір офсетний  
Тираж 100 пр.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4

© Є. І. Коваленко, упорядник, 2012  
© НДУ ім. М. Гоголя, 2012

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ**  
Ніжинського державного університету  
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 1, 2012 рік

**ЗМІСТ**

**МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

|   |    |
|---|----|
| <i>Білоусова Н.В.</i> Визначення сутності і структури потреби у самовдосконаленні молодших підлітків .....                                  | 7  |
| <i>Дьоміна О.В.</i> Про сутність поняття “громадянська позиція” в інформаційно-довідникових джерелах .....                                  | 11 |
| <i>Зінченко Т.В.</i> Соціальне становлення дітей дошкільного віку .....   | 14 |
| <i>Зель І.О.</i> Акмеологічна спрямованість як складова андрагогічної компетентності майбутніх учителів .....                               | 17 |
| <i>Івахненко Т.П.</i> Проблема формування сексуальної культури молоді – інноваційна концепція сучасної освіти .....                         | 20 |
| <i>Кучер А.В.</i> Комунікативні аспекти професійної діяльності економіста-аграрника .....   | 25 |
| <i>Костриця Н.М.</i> Цінності та норми хліборобського світогляду .....  | 29 |
| <i>Малюгіна Т.І.</i> Білінгвізм: концептуальні та практичні засади .....  | 33 |
| <i>Полозенко О.В.</i> Психологічні знання як наукова категорія .....  | 39 |
| <i>Попенко О.М.</i> Професійна культура вчителя як інтеграційна якість особистості педагога-професіонала .....                              | 44 |
| <i>Потапчук Т.В.</i> Національна ідентичність: становлення та розвиток у сучасному суспільстві .....  | 50 |
| <i>Сватенков О.В., Лабузько С.В.</i> Проект як форма організації діяльності з профілактики торгівлі людьми у студентському середовищі ..... | 54 |
| <i>Стрельнікова Н.М.</i> Проблема моральності у вихованні дітей батьками .....  | 59 |

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ**

|   |     |
|---|-----|
| <i>Абжалов Р.Р.</i> Зміст знань про хімічні елементи в курсах дисциплін природничого циклу .....  | 62  |
| <i>Бондаренко Ю.І.</i> Концептуально-стильовий аналіз літературного твору в школі .....   | 67  |
| <i>Валюк В.Ф.</i> Мультимедійні презентації MICROSOFT POWER POINT як засіб вивчення навчальної дисципліни “Органічна хімія” .....                         | 72  |
| <i>Іващенко Н.А., Коваленко Є.І.</i> Педагогічні умови організації навчально-творчої діяльності учнів старших класів .....                                | 77  |
| <i>Коваленко Є.І., Микитуха Р.</i> Групова навчальна діяльність учнів як інноваційна технологія фахового тексту у студентів немовних спеціальностей ..... | 81  |
| <i>Колейчик О.О., Местхарм О.А.</i> Етапність формування навичок трансформації фахового тексту у студентів немовних спеціальностей .....                  | 86  |
| <i>Падун Н.О.</i> Навчально-дослідна діяльність як засіб формування дослідницьких умінь учнів .....   | 90  |
| <i>Поліщук О.В.</i> Правове виховання учнів 5–6 класів шкіл-інтернатів на засадах українських звичаїв .....   | 94  |
| <i>Прибора Н.А., Богатиренко В.А.</i> Курси за вибором практичного спрямування як засіб підвищення мотивації учнів до вивчення хімії .....                | 98  |
| <i>Речицький О.Н., Решнова С.Ф.</i> Проблема оцінювання знань і вмінь студентів за 100-бальною шкалою .....   | 102 |
| <i>Салій С.В.</i> Сприйняття підлітками художніх образів музики .....   | 108 |
| <i>Шевчук М.О.</i> Синектика як метод активізації творчого мислення студентів .....   | 111 |
| <i>Щербак П.І., Благинін В.М.</i> Мотивації занять фізичними вправами студентів педагогічних вищих навчальних закладів .....                              | 115 |
| <i>Щербина А.П., Щербина В.М.</i> Екологічне виховання учнів на уроках хімії та в позакласній роботі .....  | 118 |

## ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА

---

|   |     |
|---|-----|
| <i>Благініна С.В.</i> Організація самостійної роботи як ефективний засіб самонавчання та самопідготовки майбутнього педагога .....  | 123 |
| <i>Бобраков С.В.</i> Передумови реформування професійної підготовки вчителів у Німеччині .....  | 126 |
| <i>Головань Т.К.</i> Формування навичок основ техніки диригування у студентів-початківців .....   | 129 |
| <i>Гура В.В.</i> Методика формування музично-теоретичних знань у студентів педагогічних училищ та коледжів засобами українського музичного фольклору .....                  | 133 |
| <i>Данилюк С.С.</i> Формування професійної компетентності майбутніх філологів в аспекті особистісного підходу .....   | 139 |
| <i>Деда В.М.</i> Основні аспекти підготовки фахівців дошкільного профілю до формування екологічної компетенції у дітей дошкільного віку .....                               | 144 |
| <i>Дубровська Л.О., Дубровський В.М.</i> Підготовка майбутніх педагогів до втілення виховних технологій .....   | 150 |
| <i>Клясен Н.Л.</i> Компетентнісний підхід до розвитку комунікативних здібностей вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти .....                                 | 153 |
| <i>Лукашова Н.І.</i> Формування готовності майбутнього вчителя до реалізації особистісно орієнтованого навчання хімії в процесі вивчення фахової методики .....             | 157 |
| <i>Остапенко С.А.</i> Дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності .....         | 164 |
| <i>Сидоренко-Николашина Е.Л.</i> Специфіка організації модульного контролю знань по вищій математике у студентів агротехнологических вузов с помощью тестовых заданий ..... | 168 |
| <i>Требенко Д.Я., Требенко О.О.</i> Формування внутрішнього стимулу і готовності до самоконтролю при вивченні вищої алгебри .....   | 177 |
| <i>Харицкая С.В.</i> Формирование поисково-информационной компетентности при подготовке презентаций на занятиях по иностранному языку .....                                 | 182 |

## ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

---

|  |     |
|--|-----|
| <i>Белкіна Н.І.</i> Розвиток ідей К.Ушинського про педагогіку як науку і мистецтво виховання в спадщині М.Демкова .....            | 185 |
| <i>Демченко Н.М., Мацегора А.В.</i> Освітня діяльність і педагогічні погляди А.Брока .....   | 188 |
| <i>Крапивний Я.М.</i> Система професійної підготовки вчителя у Чернігівському колеґіумі (1700–1786 рр.) .....                      | 192 |
| <i>Осаволюк О.А.</i> Особливості практичної підготовки майбутніх учителів у Чернігівській земській учительській семінарії .....    | 196 |
| <i>Білецька І.О.</i> Проблема розвитку навчання мов у середніх навчальних закладах США у ХХ – на поч. ХХІ ст. ....                 | 200 |
| <i>Гаманюк В.А.</i> Державне регулювання у сфері іншомовної освіти ФРН .....   | 205 |
| <i>Демешкант Н.А.</i> Екологічна освіта в контексті досліджень польських учених .....  | 210 |
| <i>Киричок І.І.</i> Концепція початкової освіти С.Й.Гессена .....  | 212 |
| <i>Лякішева А.В.</i> Ідеї соціальної дії (поведінки) в теоретичних концепціях М.Вебера, Т.Парсонса, Р.Мертонна .....               | 216 |
| <i>Малько Н.М.</i> Дидактичні принципи навчання природничих дисциплін у педагогічній спадщині О.Я.Герда .....                      | 221 |
| <i>Ямкова К.С.</i> Цілі, завдання, напрями та принципи розвитку соціальної активності учнівської молоді в роботах М.Бунакова ..... | 225 |
| <i>Радченко Ю.П.</i> Основні принципи створення електронних підручників з іноземної мови у школах Франції .....                    | 230 |

# CONTENTS

## METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

---

|  |    |
|--|----|
| <i>Bilousova N.V.</i> Essence and structure of junior teenagers' need for self-perfection .....                        | 7  |
| <i>Diomina O.V.</i> On the essence of the notion "civic stand" in reference materials .....                            | 11 |
| <i>Zinchenko T.V.</i> Socialization of preschool children .....  | 14 |
| <i>Zel' I.O.</i> Acmeological orientation as a constituent of future teachers' andragogical competence .....           | 17 |
| <i>Ivakhnenko T.P.</i> Forming sexual culture of the youth – innovative concept of modern education .....              | 20 |
| <i>Kucher A. V.</i> Communicative aspects of agro-economists' professional activity .....                              | 25 |
| <i>Kostritsya N.M.</i> Values and norms of the grain grower's outlook .....  | 29 |
| <i>Malyuhina T.I.</i> Bilingualism: conceptual and practical considerations .....                                      | 33 |
| <i>Polozenko O.V.</i> Psychological knowledge as a scientific category .....   | 39 |
| <i>Popenko O.M.</i> Teachers' professional culture as an integrative personality trait<br>of competent teachers .....  | 44 |
| <i>Potapchuk T.</i> National identity: formation and development in the modern society .....                           | 50 |
| <i>Svatenkov O.V., Labuz'ko S.V.</i> Project as a form of work on human<br>trafficking prevention among students ..... | 54 |
| <i>Strel'nikova N.M.</i> The problem of morality in children's upbringing at home .....                                | 59 |

## METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

---

|  |     |
|--|-----|
| <i>Abzhalov R.R.</i> The content of knowledge about chemical elements in natural science disciplines .....   | 62  |
| <i>Bondarenko Y.I.</i> Conceptual stylistic analysis of literary works in secondary school .....   | 67  |
| <i>Valiuk V.F.</i> Microsoft Power Point multimedia presentations as a means of teaching<br>the academic subject "Organic Chemistry" .....                     | 72  |
| <i>Ivaschenko N.A., Kovalenko Y.I.</i> Pedagogical conditions of organizing high school<br>students' learning and creative activity .....                      | 77  |
| <i>Kovalenko Y.I., Mykytukha R.</i> Group learning activity of students as an innovative technology .....  | 81  |
| <i>Koleychyk O.O., Mestkharm O.A.</i> Stages of teaching skills of profession-specific texts transformation<br>to students of non-linguistic specialties ..... | 86  |
| <i>Padun N.O.</i> Learning and explorative activity as a means of forming schoolchildren's explorative skills ....   | 90  |
| <i>Polishchuk O.V.</i> Legal Education of Pupils of 5–6 Forms of Boarding on the Bases<br>of Ukrainian Traditions .....  | 94  |
| <i>Prybora N.A., Bogatyrenko V.A.</i> Elective courses of practical training as a means of increasing<br>pupils' motivation to learn Chemistry .....           | 98  |
| <i>Rechyts'kyi O.N., Reshnova S.F.</i> The problems of 100-point scale evaluation<br>of students' knowledge and skills .....                                   | 102 |
| <i>Saliy V.S.</i> Teenagers' perception of musical artistic expressions .....  | 108 |
| <i>Shevchuk M.O.</i> Synectics as a means of students' creativity activation .....   | 111 |
| <i>Scherbyna A.P., Scherbyna V.M.</i> Ecological education in Chemistry classes and<br>in extracurricular activities .....                                     | 115 |
| <i>Scherbak P.I., Blaginin V.M.</i> Pedagogical university students' motivation<br>for doing physical exercises .....  | 118 |

## PROFESSIONAL PEDAGOGY

---

|   |     |
|---|-----|
| <i>Blaginin S.V.</i> rganization of independent work as an effective means of prospective<br>teachers' self-study and self-instruction .....                          | 123 |
| <i>Bobrakov S.V.</i> remises of teacher education reforms in Germany .....  | 126 |
| <i>Golovan' T.K.</i> Teaching basic skills of conducting a choir to first-year students .....   | 129 |
| <i>Gura V.V.</i> Methods of teaching music theory to students of pedagogical colleges by means of Ukrainian<br>musical folklore .....                                 | 133 |
| <i>Danilyuk S.S.</i> Formation of future philologists' professional competence in the aspect of personality<br>approach .....   | 139 |
| <i>Deda V.M.</i> The main aspects of preschool educators' professional training for teaching<br>ecological competencies to preschool children .....                   | 144 |
| <i>Dubrovs'ka L.O., Dubrovs'kyi V.L.</i> Future teachers' preparation for using educational technologies .....  | 150 |
| <i>Kliashen N.L.</i> Competence approach to the development of teachers' communication abilities<br>in the system of continuing education .....                       | 153 |
| <i>Lukashova N.I.</i> Formation of future teachers' preparedness for personality oriented education<br>in the process of learning methods of teaching chemistry ..... | 157 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Ostapenko S.A.</b> Didactic conditions of forming social competence of philology students in the process of self-study .....  | 164 |
| <b>Sydorenko-Nykolashyna E.L.</b> Peculiarities of modular knowledge control in Higher Mathematics at higher agricultural educational establishments through testing ..... | 168 |
| <b>Trebenko D.Y., Trebenko O.O.</b> Formation of internal incentive and preparedness for self-control in teaching Higher Algebra .....                                     | 177 |
| <b>Kharytskaya S.V.</b> Formation of data search competence in preparation of presentations in foreign language classes .....  | 182 |

## HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

---

|   |     |
|---|-----|
| <b>Belkina N.I.</b> Development of K. Ushyns'kyi's ideas on pedagogy as a science and the art of upbringing in M. Demkov's heritage .....                               | 185 |
| <b>Demchenko N.M., Matsegora A.V.</b> A.Brok's educational work and pedagogical views .....   | 188 |
| <b>Krapynyy Y.M.</b> System of professional teacher education in Chernigiv Collegium (1700–1786) .....  | 192 |
| <b>Osavolyuk O.A.</b> Peculiarities of future teachers' practical training at Chernigiv Zemstvo Teacher Seminary .....  | 196 |
| <b>Bilets'ka I.O.</b> The development of teaching languages in the US secondary schools in the 20 <sup>th</sup> – the beginning of the 21 <sup>st</sup> centuries ..... | 200 |
| <b>Gamanyuk V.A.</b> State regulation in foreign language education in Germany .....  | 205 |
| <b>Demeshkant N.A.</b> Environmental education in the context of Polish scientific research .....   | 210 |
| <b>Kyrychok I.I.</b> S.Hessen's conception of primary education .....   | 212 |
| <b>Liakisheva A.V.</b> Views on social action in theoretical conceptions of M.Weber, T.Parsons and R.Merton .....   | 216 |
| <b>Mal'ko N.M.</b> Didactic principles of teaching natural sciences in O.Y.Gerd's pedagogical heritage .....  | 221 |
| <b>Yamkova K.S.</b> Goals, objectives and principles of the student youth social activity development in M.Bunakov's works .....  | 225 |
| <b>Radchenko Y.P.</b> The basic principles of constructing modern electronical textbooks of foreign languages in France .....   | 230 |

## МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК [373.51+37.03]–053.6

### ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ І СТРУКТУРИ ПОТРЕБИ У САМОВДОСКОНАЛЕННІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

Білоусова Н.В.

*Стаття містить інформацію щодо змісту та структурних компонентів понять “потреба”, “самовдосконалення”, на основі чого здійснено спробу визначення складових потреби у самовдосконаленні, висвітлено характерні особливості потреби у самовдосконаленні.*

*Ключові слова: потреба у самовдосконаленні, структурні компоненти потреби у самовдосконаленні, особливості потреби у самовдосконаленні.*

*Статья содержит информацию о содержании и структурных компонентах понятий “потребность”, “самосовершенствование”, на основании чего осуществлена попытка определения составляющих потребности в самосовершенствовании, изложено характерные черты потребности в самосовершенствовании.*

*Ключевые слова: потребность в самосовершенствовании, структурные компоненты потребности в самосовершенствовании, характерные особенности потребности в самосовершенствовании.*

*The article contains information about the content and structural components of the concepts “need” and “self-perfection”, on the basis of which the author made an attempt to determine the components of the need for self-perfection. Specific features of the need for self-perfection are described.*

*Key words: need for self-perfection, structural components of the need for self-perfection, specific features of the need for self-perfection.*

Сучасні умови виховання підростаючого покоління дають змогу розкритися внутрішньому потенціалу особистості школяра, що сприяє творчому саморозвитку особистості, формуванню в неї потреби у самовдосконаленні.

Процес формування потреби в самовдосконаленні розглядається вченими згідно з теорією особистісно орієнтованого підходу до виховання (І.Бех, О.Сухомлинська та ін.), у контексті гуманістичної педагогіки (Ф.Перлз, К.Роджерс, Г.Олпорт, А.Маслоу та ін.), дільнісного (Л.Виготський, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн та ін.) та акмеологічного (О.Анісімов, А.Деркач, С.Пальчевський та ін.) підходів.

Отже, проблема самовдосконалення була й залишається актуальною та потребує свого подальшого розвитку. Саме тому своїм завданням ми окреслили визначення поняття “потреба в самовдосконаленні молодших підлітків”, складових потреби у самовдосконаленні, характерних її особливостей.

Розглянемо поняття “самовдосконалення”, “потреба”, “потреба в самовдосконаленні молодших підлітків”, подані в психолого-педагогічній літературі.

Словники педагогічного змісту не розкривають сутності поняття “самовдосконалення”. Глумачні й філологічні словники термін “самовдосконалення” трактують так: “Свідомий розвиток у собі будь-яких позитивних якостей, здібностей і вмінь” [8, с. 42]; “Самовдосконалення – це вдосконалення самого себе (фізичне, моральне та ін.), своєї фахової майстерності” [5, с. 30].

У ході даної роботи встановлено, що вчені виділяють такі підходи до визначення поняття самовдосконалення: діяльнісний, суб’єктний, акмеологічний.

Представниками *діяльнісного* підходу є вчені Б.Ананьєв, Л.Виготський, С.Рубінштейн, О.Леонтьєв та ін. Спільним у їх поглядах є зв’язок процесу самовдосконалення з діяльністю, спілкуванням та становленням особистості.

Згідно із *суб’єктним підходом* (І.Бех, В.Маралов та ін.) процес самовдосконалення розглядається як складова частина саморозвитку. Особистість при цьому виступає суб’єктом самовдосконалення, яка повинна постійно працювати над собою, пізнавати себе та повністю використовувати свій потенціал.

Представниками *акмеологічного* підходу є науковці О.Анісімов, А.Деркач, С.Пальчевський, які

розглядають самовдосконалення як рух особистості до “абсолютного акме” (до максимальної досконалості), що здійснюється шляхом роботи над собою.

Також у ході аналізу наукових джерел було встановлено, що поняття “самовдосконалення” часто ототожнюється з такими поняттями, як “саморозвиток”, “самовиховання”, “самоактуалізація”, “самореалізація”, “самоосвіта”, які є дещо близькими за змістом до поняття “самовдосконалення”. Але ми все ж таки формуємо потребу до самовдосконалення як спонуку до діяльності. Тому нами за основу визначення “потреба в самовдосконаленні” було взято визначення потреби в самовдосконаленні як бажання змінитися на краще, яке свого часу дав В.Сухомлинський.

Як бачимо, в науковій літературі спостерігається неоднозначне тлумачення поняття “самовдосконалення”, але всі вчені сходяться на тому, що самовдосконалення – це процес самозміни особистості, завдяки якому людина піднімається на вищий щабель свого розвитку.

Педагогічна наука прийшла до висновку, що надання учневі готових знань, формування в нього умінь і навичок практичної діяльності не задовольняє потреб сучасного суспільства. Потрібно, щоб ці знання, уміння і навички знадобилися дитині в подальшому житті і вона змогла їх використати. Це є метою *компетентнісного підходу* до розвитку й формування особистості, представниками якого є такі науковці, як Н.Бібік, Л.Ващенко, І.Єрмаков, Н.Конасова, О.Овчарук, О.Савченко, О.Сухомлинська та ін. Під час формування потреби в самовдосконаленні найдоцільніше застосовувати саме такий підхід, бо вихованці мають знати: поперше, для чого їм потрібні знання, уміння, навички та оволодіння способами діяльності із самовдосконалення; по-друге, як вони будуть їх використовувати в подальшому житті. Вважаємо, що ідеї діяльнісного, суб’єктного, акмеологічного й компетентнісного підходів не суперечать одна одній, а взаємодоповнюють розуміння сутності процесу формування потреби в самовдосконаленні.

Оскільки на сучасному етапі розвитку освіти активно впроваджується компетентнісний підхід до формування особистості, то, орієнтуючись на погляді представників цього підходу, спрямовуємо власну думку на те, щоб розглядати процес формування потреби в самовдосконаленні саме в межах цього підходу.

У ході роботи було встановлено, що науковці розрізняють поняття “компетенція” та “компетентність”. У перекладі з латинської мови слово “компетенція” означає коло питань, у яких людина добре орієнтується, тобто має гарні знання та досвід використання їх на практиці.

“Компетенція – загальна здатність, що будується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, що набуті завдяки навчанню” [4]. “Компетенція – сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності) щодо визначеного кола предметів і процесів, необхідних для того, щоб якісно та продуктивно діяти стосовно до них” [10, с. 60].

Компетентність – це оволодіння людиною відповідною компетенцією, зокрема її особисте ставлення до неї та предмета діяльності.

Більшість дослідників виділяють життєву компетенцію, до складу якої входять усі відомі види компетенцій, і мають спільну думку відносно того, що життєва компетенція є цілісним утворенням особистості, спрямованим на її розвиток.

Такі науковці, як І.Єрмаков та Д.Пузіков, виділяють два основні блоки компетенцій, які утворюють життєву компетенцію особистості:

1. Базові компетенції. Сюди відносяться такі компетенції, як фізична, когнітивна, емоційно-вольова, творча, життєтворча, духовна.

2. На основі базових компетенцій відбувається становлення таких похідних, як соціальна, соціально-рольова, комунікативна, інформаційна, економічна, трудова, технологічна, громадянська, етнокультурна, організаційна [2].

У науці виділені такі основні групи компетенцій, яких потребує людське життя: соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, компетенції саморозвитку й самоосвіти, компетенції, що реалізуються в прагненні й здатності до раціональної, продуктивної, творчої діяльності.

А.Хуторський серед основних освітніх компетенцій (цінносно-сміслова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, комунікативна, інформаційна, соціально-трудова) виділяє і компетенцію самовдосконалення.

Компетенція особистісного самовдосконалення, на його думку, “спрямована на оволодіння способами морально-духовного, фізичного, інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки. Реальним об’єктом цієї компетенції є ученя, який оволодіває способами діяльності у власних інтересах і можливостях, що виявляється в безперервному самопізнанні, розвитку необхідних сучасній людині особистісних якостей формування психологічної культури мислення та поведінки. До цієї компетенції також відносяться турбота про своє здоров’я, володіння правилами особистої гігієни, статева грамотність, внутрішня екологічна культура” [11, с. 63–64]. До вищесказаного хочеться додати, що, на нашу думку, компетенція особистісного самовдосконалення спрямована ще і на оволодіння способами самопізнання.

Перейдемо до аналізу поняття “потреба в самовдосконаленні”. У науковій літературі існує багато визначень загального поняття “потреба” на відміну від визначення поняття “потреба у самовдосконаленні”, яке не зустрілося нам під час аналізу наукової літератури. У контексті даного дослідження будемо використовувати поняття “потреба”, яке, на наш погляд, повною мірою обґрунтоване в дисертаційному дослідженні С.Огірка та визначається як “здатність психіки індивіда (суб’єкта) перебувати в стані динамічного напруження, що спричиняється відображенням недостачі в тому чи іншому матеріальному об’єкті, формі активності чи суспільному явищі, необхідного різною мірою для підтримання його життєдіяльності й розвитку особистості” [7, с. 27].

Під час аналізу наукових джерел нами було з’ясовано, що серед існуючих класифікацій духовних потреб (М.Михайлов, О.Киричук, О.Левицька та ін.) потреба у самовдосконаленні не



виділяється вченими в самостійну потребу, тому, взявши за основу класифікацію потреб за їх поділом на духовні та матеріальні, можемо віднести потребу в самовдосконаленні до духовних потреб за певними ознаками, які наводять Л.Коган, С.Анісімов та ін., оскільки під час аналізу наукової літератури з'ясовано, що ознаки потреби в самовдосконаленні науковці окремо не виділяють.

Узагальнюючи погляди вчених, візьмемо до уваги ознаки духовних потреб, виділені дослідниками Л.Коган та С.Анісімовим. На їх думку, духовні потреби мають два рівні: біологічний та соціальний; духовна потреба є суб'єкт-об'єктним явищем; духовна потреба має пасивно-активний характер; предметність духовної потреби; суспільно-особистісний характер духовної потреби.

Таким чином, і потреба в самовдосконаленні як духовна потреба має такі характеристики:

- потреба в самовдосконаленні є набутою якістю людини, тобто має соціальний характер;

- потреба в самовдосконаленні як суб'єкт-об'єктне явище характеризується: нестачею; рівнем розвитку потреби в дану мить, що посилює або послаблює імпульси до діяльності; наявністю ситуацій, які сприяють або не сприяють її задоволенню; засобами задоволення [7];

- виникнення потреби у самовдосконаленні, з одного боку, пов'язане з її дефіцитом, нестачею будь-чого в життєдіяльності певної людини, а з іншого боку, сама ця потреба спрямована на усунення цього дефіциту, нестачі;

- потреба в самовдосконаленні характеризується чіткою спрямованістю на предмет задоволення заради його опанування;

- потреба в самовдосконаленні формується, набуває свого розвитку під час взаємодії людини з суспільством, із спільнотою, до якої вона належить.

Ураховуючи виділені нами ознаки потреби в самовдосконаленні, дамо таке визначення поняття "*потреба в самовдосконаленні молодших підлітків*" – це переживання дитиною стану напруженості, викликаного підвищенням вимог до себе та спрямованого на активне розгортання і використання власного потенціалу.

Результатом сформованості потреби в самовдосконаленні має бути сформована компетенція самовдосконалення як сукупність знань, умінь, навичок, способів роботи над собою, досвіду діяльності із самовдосконалення, ціннісного ставлення, які необхідні дитині для якісної продуктивної діяльності з удосконалення себе завдяки повному використанню власного потенціалу.

Наступним нашим кроком було з'ясування структурних компонентів потреби в самовдосконаленні.

Аналіз наукової літератури свідчить, що єдиного підходу до визначення структури духовних потреб немає. Так, структурними компонентами духовних потреб виділяють:

- суперечності, стимули, прагнення, спонуки до діяльності, стани незадоволення (А.Здравомислов);

- емоційно-психологічний та інтелектуальний рівні (І.Міхеєва);

- рецептивний та продуктивний компоненти (Г.Авдіянц).

Крім цього, у наукових джерелах виділяються компоненти самовдосконалення:

- мотиваційний, процесуальний;

- самопізнання, саморозвиток, саморегуляція та самоконтроль.

Взявши до уваги структурні компоненти духовних потреб, які наводять Г.Авдіянц, А.Здравомислов, І.Міхеєва, та структурні компоненти процесу самовдосконалення, ми виділяємо такі компоненти потреби в самовдосконаленні: змістовий, мотиваційний, емоційно-вольовий та самотворчий.

Змістовий – характеризує когнітивний аспект готовності до самовдосконалення, містить знання, уявлення та погляди особистості стосовно розуміння категорії "самовдосконалення", способів роботи над собою, усвідомлення важливості вдосконалення для власного життя. Визначається сформованими стійкими знаннями молодших підлітків щодо процесу самовдосконалення та їх усвідомленням.

Мотиваційний – відображає спонукальний аспект готовності до вдосконалення себе та характеризується стійкими мотивами, бажанням вдосконалюватися. Визначається стійким прагненням підлітка до самовдосконалення.

Емоційно-вольовий – характеризує афективний аспект готовності до самовдосконалення, включає емоційне ставлення до процесу самовдосконалення, наявність вольових рис особистості, які сприяють самовдосконаленню: наполегливості, рішучості, самодисциплінованості, цілеспрямованості, уміння контролювати себе та планувати діяльність. Визначається емоційним ставленням підлітка до процесу самовдосконалення, здатністю вихованця робити свідомий вибір, нести відповідальність за власні дії.

Самотворчий – наявність самодіяльності з удосконалення. Характеризує практичний аспект готовності, містить у собі вміння, необхідні для успішного самовдосконалення (уміння ефективно використовувати власний час, включатися в діяльність з удосконалення себе, планувати, організовувати, контролювати свої дії). Характеризується рівнями сформованої саморегуляції, умінням планувати й ефективно використовувати час.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що науковці виділяють напрями, прояви, форми самовдосконалення, а також якості, якими повинна володіти людина для вдосконалення себе.

Напрямами вдосконалення науковці вважають:

- удосконалення внутрішнього світу;

- удосконалення зовнішнього світу;

- моральне, інтелектуальне й фізичне самовдосконалення (Є.Ільїн).

Проявами самовдосконалення, згідно з аналізом наукових джерел, є:

- висока моральність, цілеспрямованість, послідовність у своїх діях і вчинках, зібраність, самоконтроль, самоаналіз, самокритика, самодисципліна, цілісність за умови будь-якої діяльності (І.А.Донцов);

- самопізнання, володіння собою, витримка, воля, здатність до самообмеження (А.В.Меренков).

Філософ Т.Вульфович називає якості, які повинні бути сформовані в людини для занять самовдосконаленням: "Розуміння моралі, прагнення до ідеалу, моральна стійкість, прийняття інтересів іншої

людини“ [6, с. 37]. Схожої думки дотримується і філософ Л. Коновалова, вважаючи, що найвищою точкою розвитку людини, метою процесу самовиховання, коли йдеться про самовдосконалення та мораль, є “наявність уміння кожного дня ставити інтереси іншої людини вище власних, самовіддача, самопожертва, установка не на себе, а на іншу людину” [6, с. 39]. Вважаємо, що така точка зору сформувалася в радянський період, коли ігнорувався індивідуальний розвиток особистості. На нашу думку, саме розуміння та реалізація власних інтересів приводить людину до самовдосконалення.

Отже, вихідними теоретичними положеннями будемо вважати такі:

- потреба у самовдосконаленні молодших підлітків – це переживання дитиною стану напруженості, викликаного підвищенням вимог до себе та спрямованого на активне розгортання і використання власного потенціалу;

- ознаками потреби у самовдосконаленні є тісний взаємозв'язок зі свідомістю особистості, соціальний характер, спрямованість на гармонійний розвиток особистості, на активну діяльність із покращення себе;

- структурними компонентами потреби у самовдосконаленні є: змістовий, мотиваційний, емоційно-вольовий та самотворчий;

- успішне формування потреби у самовдосконаленні можливе в молодшому підлітковому віці.

Результати аналізу наукових джерел з метою визначення поняття “потреба в самовдосконаленні” та виявлення її структурних компонентів дають підстави стверджувати, що дана проблема недостатньо розроблена науковцями й потребує подальшого вирішення. Нині в психолого-педагогічній літературі не існує чіткого визначення понять “потреба в самовдосконаленні молодших підлітків” та “формування потреби у самовдосконаленні”. Також можемо відзначити, що питання, які б розкривали сутність процесу самовдосконалення та його структуру, відсутні в змісті підручників і посібників з педагогіки. Усе це ще раз підтверджує актуальність дослідження та спрямовує нас до подальшого пошуку.

Наступними напрямками дослідження можуть бути конкретизація наведених складових та характерних якостей потреби у самовдосконаленні, визначення специфіки формування в учнів різних вікових категорій.

### Література

1. Виговська С. В. Критеріальний підхід до визначення рівня професійного становлення студентів вищих навчальних аграрних закладів / С. В. Виговська // Наукові записки. Серія “Психолого-педагогічні науки” (Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя). – 2005. – № 4. – С. 144–148.
2. Єрмаков І. Г. Основні компетентності випускника школи / І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков // Шкільний світ. – 2005. – № 37. – С. 13–17.
3. Здравомыслов А. Потребности. Интересы. Ценности / А. Т. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 223 с.
4. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Освіта України. – 2000. – 5 жовтня, № 40. – С. 3–11.
5. Новий тлумачний словник української мови : 4 т. – К. : Аконіт, 1999. Т. 3. – 1999. – 659 с.
6. Нравственное самосовершенствование личности. – М. : Знание, 1989. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. “Этика”, № 2).
7. Огірок С. С. Потреби і стимули як системоутворюючі фактори розвитку особистості (на матеріалах педагогічної спадщини А.С.Макаренка та сучасних педагогів-новаторів) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Огірок Станіслав Сергійович. – Луганськ, 2000. – 182 с.
8. Психологічний словник / за ред. члена-коресп. АПН СССР В. І. Войтко. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.
9. Український радянський енциклопедичний словник : у 3 т. / редкол. : А. В. Кудрицький та ін. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1987. Т. 2. – 1987. – 723 с.
10. Хуторский А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированой парадигмы образования / А. В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
11. Хуторский Л. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

УДК 37.017.4

## ПРО СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “ГРОМАДЯНСЬКА ПОЗИЦІЯ” В ІНФОРМАЦІЙНО-ДОВІДНИКОВИХ ДЖЕРЕЛАХ

Дьоміна О.В.

*У статті проаналізовано інформаційно-довідникові джерела, що визначають теоретичну основу поняття “громадянська позиція”: позиція, громадянин, громадянськість.*

*Ключові слова: громадянин, громадянськість, позиція, позиція соціальна, позиція особистості, статус, статус соціальний, роль, громадянська позиція.*

*В статье проанализированы информационно-справочные источники, которые определяют теоретическую основу понятия “гражданская позиция”: позиция, гражданин, гражданственность.*

*Ключевые слова: гражданин, гражданственность, позиция, позиция социальная, позиция личности, статус, статус социальный, роль, гражданская позиция.*

*The article presents analysis of reference materials that determine the theoretical basis of the notion “civic stand”: stand, citizen, civic consciousness.*

*Key words: citizen, civic consciousness, stand, social stand, personal stand, status, social status, role, civic stand.*

Здобуття Україною незалежності та перетворення, в які поринула держава, винесли проблему формування громадянської позиції особистості на більш значний рівень.

Вивчення наукових досліджень показало, що проблема визначення сутності поняття “громадянська позиція” є складною та багатоаспектною.

Над проблемою громадянської позиції працювало ряд учених-науковців. Серед них значне місце посіли українські вчені-дослідники: Н.П.Нікітіна, А.Г.Сігова, О.Б.Кафарська (формування громадянської позиції в навчально-виховному процесі); М.М.Шимановський (вплив суспільних дисциплін на формування громадянської позиції); Н.І.Корпач (формування громадянської позиції в молодіжних організаціях); М.І.Бабкіна (формування громадянської позиції в процесі позакласної роботи).

При ознайомленні з роботами вищезазначених учених-науковців було виявлено, що кожен дослідник намагається подати власне трактування сутності поняття “громадянська позиція”, аналізуючи при цьому ряд джерел інформаційно-довідникового характеру. Таким чином, метою нашого дослідження є аналіз інформаційно-довідникових джерел для визначення сутності поняття “громадянська позиція”.

Відмітимо, що теоретичною основою визначення сутності поняття “громадянська позиція” служить філософське, культурологічне усвідомлення понять “позиція”, “громадянин” та “громадянськість”.

Ключовим словом у визначенні суті поняття є слово “позиція”, яке в словнику С.І.Ожегова, Новому українському тлумачному словнику означає “погляд на те чи інше питання, що визначає характер дій, поведінки” [6; 7].

На основі аналізу джерел нами виявлено, що термін “позиція особистості” в науковій літературі зустрічається в різних значеннях і має різні смислові відтінки: в соціології – як синонім слова “статус”, у педагогіці та психології даним терміном позначають систему поглядів, уявлень, установок, а також розглядають як стійку систему відношень людини до певних сфер діяльності, що “проявляється у відповідній поведінці та вчинках” [5].

Г.М.Коджаспиров та А.Ю.Коджаспирова розширюють визначення терміна “позиція особистості” до системи установок і мотивів особистості, “якими вона керується в своїй діяльності” [3]. Отже, діяльність спрямована на мету та цінності, які визначила для себе особистість.

Поняття “позиція соціальна”, яке тісно стикається з поняттям “позиція”, визначається як відношення до соціальних явищ, обумовлене рівнем соціалізації особистості та визначає стратегію її поведінки, як основу морального вибору особистості.

Деякі вчені часто ототожнюють поняття “позиція” і “статус”. Поняття “статус” відноситься більше до соціологічної категорії, тому саме соціологія найбільш повно визначила поняття “статус”. Зазначимо, що статус – це “певна позиція індивіда в соціальній структурі групи або суспільства”. Маючи позицію при

певному статусі, особистість повинна дотримуватись певних обов'язків та виконувати певні права, притаманні саме цій групі або суспільству [3].

Інші галузі науки подають поняття "статус соціальний", тобто конкретизують сутність поняття, що означає те саме, що і при визначенні поняття "статус".

Ряд словників філософського напрямку ототожнюють у розумінні поняття "статус соціальний" співвідносне положення індивіда або групи в соціальній системі з позицією, тобто співвідносне положення і позиція – це одна і та сама сутність. Більш конкретно характеризує поняття філософський словник за редакцією В.І.Шинкарука, в якому подано три показники поняття "статус соціальний". Третій показник теж стверджує, що статус соціальний – це позиція індивіда, яка оцінюється громадянською думкою [17].

Отже, маючи певний статус, необхідно мати чітку, притаманну цьому статусу позицію та виконувати саме ту роль, яка відповідає цьому статусу. Значущість ролі саме в такому контексті визначають практично всі наукові напрямки. Звідси випливає, що роль – це "відносно стандартизоване соціальне положення"; "набір норм, які визначають способи та правила поведінки людей, що мають ту чи іншу позицію Я-функції"; "...статус" "...в системі міжособистісних стосунків" [1; 15; 5; 4; 14; 3]. Найбільш вдало і лаконічно визначив поняття "роль" Н.В.Якса: це поведінка людини в певній життєвій ситуації [19].

Саме певна життєва ситуація спонукає до відчуття статусу, диктує поведінку та спонукає до відстоювання власної позиції будь-якої людини.

Наприклад, людина, або "людський індивід", наділений правами для вільного використання своїх сил та здібностей, пояснюється джерелами з філософії як громадянин. Також він несе повну відповідальність перед законом, суспільством та іншими громадянами [17]. Все це можна пояснити тим, що людський індивід, тобто громадянин, має громадянство (статус), має власний сталий погляд на своє місце в суспільстві, країні тощо (позиція) та веде себе певним чином у різних життєвих ситуаціях (роль).

У виявленні сутності поняття "громадянська позиція" значна увага приділяється терміну "громадянин".

Інформаційно-довідникова література подає дуже широкий спектр трактування терміна "громадянин" та його суті.

В.Даль характеризує громадянина тільки як міського жителя та визначає приналежність громадянина як до людей, так і до суспільства. Автор підкреслює відповідальність громадянина перед суспільством, але не відкидає "свідоме ставлення особистості до іншого як до рівної та рівноправної людини, члена громади, спільноти, громадянського суспільства" [2].

"Новий український тлумачний словник" підкреслює приналежність вже особи, а не міського жителя до "постійного населення певної держави" та сумлінне виконання всіх законів держави [6]. Акцент робиться на тому, що власні інтереси повинні нерозривно підпорядковуватися інтересам

держави. Особисте "Я" пов'язується лише із служінням Батьківщині.

Словник із соціальної політики визначає поняття "громадянин" як приналежність до держави, тобто до України, і відповідно до певних законодавчих актів та чітко окреслює коло осіб, які називаються громадянами України. Це підкреслює лише те, що громадянин визначається своєю приналежністю до певної держави на основі певних законодавчих актів [13].

Юридичні словники традиційно визначають поняття "громадянин" як фізичну особу, у якій є правовий статус приналежності до певної держави, її зв'язок з певною, конкретно державою у формі громадянства [18]. Держава гарантує фізичній особі, тобто громадянину, захист її прав та взамін вимагає виконання нею обов'язків. Юридичний погляд на поняття не передбачає духовного насичення фізичної особи та суспільних взаємовідносин.

На думку політологів громадянин – це "соціально-психологічними, моральними якостями" та вмінням поєднувати власні та суспільні інтереси, що виражаються в зрілій політичній свідомості, почутті патріотизму та інших державницьких якостях [11; 10].

Аналіз інформаційно-довідникових джерел дав змогу встановити, що співіснування одного громадянина з іншим можливе лише в громадянському суспільстві.

Отже, громадянин належить до певної території (держави) і має громадянство, підпорядковує особисте "Я" служінню Батьківщині та несе певну відповідальність перед спільнотою.

Подальше наше дослідження було спрямоване на аналіз суті поняття "громадянськість", яке трактується дослідниками в різних аспектах.

Наприклад, філософи роблять акцент на моральному аспекті громадянськості та наголошують на "усвідомленні кожним громадянином своїх прав і обов'язків щодо держави, суспільства, певного класу, почуття відповідальності за їхнє становище" [17].

В.Даль пов'язує громадянськість з освіченістю общини, тобто з певним рівнем знань, які необхідні для створення громадянського суспільства; "Словник російської мови" – як усвідомлення своїх прав та обов'язків щодо держави. Соціологи пояснюють громадянськість як "властивість поведінки і здатність активно брати участь у справах суспільства і держави" [16], тобто аналізують поняття як дію щодо суспільства, держави. Аналізуючи громадянськість як антитезу безучасті, байдужості, соціологи підкреслюють не завжди лояльне ставлення до влади та законслухняну поведінку громадянина.

У межах політичного напрямку поняття "громадянськість" більш розширене.

Політичні словники обґрунтовують поняття як "прихильність інтересам політичного суспільства, частіше за все держави, готовність іти на жертви заради цих інтересів"; "причетність до долі своєї Батьківщини та її народу"; "розвинене почуття патріотизму"; "відповідальності за їхнє (певного класу – авт.) становище" [9; 10; 8].

З терміном “громадянськість” сучасні словники з політології чітко визначають категорію особи, яку називають “суб’єктом”, який “психологічно відчуває себе громадянином”. Ряд словників наголошує на усвідомленні себе громадянином [10; 9; 12; 8]. Тобто суб’єкт на психологічному рівні відчуває та усвідомлює “здатність та готовність виступати в ролі громадянина” щодо суспільства та держави [12].

Характеризуючи “громадянськість” як “вищу чесноту вільного та повноправного учасника політичного суспільства”, автори наголошують на активному та свідомому включенні в політичне життя [12].

Отже, політологи характеризують громадянськість як якість особистості, громадянина, яка безпосередньо пов’язана з включенням у справи політичної спільки.

На основі вищевикладеного ми дійшли висновку, що громадянськість характеризує громадянина або особистість саме в дії.

Таким чином, поняття “позиція”, “громадянськість”, “громадянин” є теоретичною основою визначення сутності поняття “громадянська позиція”.

Аналіз інформаційно-довідникових джерел показав, що чіткого визначення сутності поняття “громадянська позиція” немає. Ми виявили декілька джерел, у яких трактується сутність цього поняття.

Наприклад, В.П.Горбатенко в “Юридичній енциклопедії” ототожнює громадянськість та громадянську позицію, які, на його думку, “пов’язані з почуттям гордості за свою країну, її традиції, звичаї, символи, з повагою до прав та обов’язків громадянина, до конституції, держави” [18].

В Політологічному енциклопедичному словнику В.С.Пазенок підкреслює, що “мірою розвитку суспільства та індивідуальної політичної культури, практикою соціалізації, вихованням” визначається громадянська позиція громадянина, яку автор сміливо називає суспільною активністю [11]. А реальна участь людини в усіх суспільних справах формує громадянську позицію [8].

На основі проведеного дослідження нами зроблено висновок, що поняття “громадянська позиція” розглядається як інтегрована якість особи, що включає в себе поняття “позиція”, “громадянин” та “громадянськість”.

## Література

1. Большой толковый социологический словарь (Collins) : пер. с англ. / гл. редактор С. Н. Дмитриев. – М. : Вече. АСТ, 1999.  
Т. 1 : А-О. – 1999. – 544 с.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: Современное написание : в 4 т. / В. И. Даль. – М. : ООО “Издательство АСТ”, 2003.  
Т. 1 : А-З – 2003. – 1158 с.
3. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ “МарТ” ; Ростов н/Д : Издательский центр “МарТ”, 2005. – 445 с.
4. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 512 с.
5. Логвиненко Т. О. Словник із соціальної педагогіки / Т. О. Логвиненко ; авт.-укл. : Т. О. Логвиненко, Н. В. Гордієнко. – Дрогобич : Просвіта, 2007. – 160 с.
6. Новий український тлумачний словник. Близько 20000 слів і словосполучень / укл. : Н. Д. Кусайкіна, Ю. С. Цибульник ; за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. – Харків : Книжковий клуб “Клуб сімейного дозвілля”, 2008. – 608 с.
7. Ожегов С. И. Словарь русского языка : Ок. 60 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов ; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 25-е изд., испр. и доп. – М. : ООО “Издательство Оникс” ; ООО “Издательство “Мир и Образование”, 2006. – 976 с.
8. Політичний словник / за ред. В. К. Врублевського. – К. : Гол. ред. УРЕ, 1987. – 876 с.
9. Политологический словарь / под ред. проф. В. И. Астаховой и проф. М. И. Панова. – Х. : Прапор, 1997. – 199 с.
10. Политологический словарь : учеб. пособ. / Р. Г. Григорян, А. В. Гришин, Г. И. Демин и др. ; под ред. В. Ф. Халипова. – М. : Высшая школа, 1995. – 192 с.
11. Політологічний енциклопедичний словник / упоряд. В. П. Горбатенко ; за ред. Ю. С. Шемшученка та ін. – 2-ге вид. – К. : Генеза, 2004. – 736 с.
12. Политология : энциклопедический словарь / общ. ред. и сост. Ю. И. Аверьянов. – М. : Издательство Московского коммерческого университета. 1993. – 431 с.
13. Семігіна Т. В. Словник із соціальної політики / Т. В. Семігіна. – К. : Видавничий дім “Києво-Могилянська академія”, 2005. – 253 с.
14. Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів / за ред. А. І. Кузьмінського. – Черкаси : Видавництво ЧДУ ім. Б. Хмельницького, 2002. – 112 с.
15. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – К. : ЕксОб, 2004. – 304 с.
16. Соціологія: терміни, поняття, персоналії : навчальний словник-довідник / заг. ред. В. М. Пічі. – Львів : Новий світ–2000, 2004. – 480 с.
17. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид. перероб. і доп. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
18. Юридична енциклопедія : в 6 т. / редколегія : Ю. С. Шемшученко (відп. ред.) та ін. – К. : Видавництво “Українська енциклопедія” ім. М. П. Бажана, 1998.  
Т. 1 – 1998. – 672 с.
19. Якса Н. В. Социально-педагогический словарь / Н. В. Якса. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2007. – 192 с. : илл.

УДК 37.013.42

## СОЦІАЛЬНЕ СТАНОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Зінченко Т.В.

*У статті розглядається сутність соціалізації та її взаємозалежність із можливостями індивіда, соціальної активності дітей дошкільного віку, умови поведінки та діяльності дітей старшого дошкільного віку.*

*Ключові слова: соціалізація, соціальні ролі, соціальна активність.*

*В статье рассматривается сущность социализации и ее зависимость от возможностей индивидуума, социальной активности, условий поведения и деятельности детей старшего дошкольного возраста.*

*Ключевые слова: социализация, социальные роли, социальная активность.*

*The author of the article investigates the essence of socialization and its interdependence with a person's possibilities, social activity of preschool children, conditions of behavior and activities of senior preschool children.*

*Key words: socialization, social roles, social activity.*

Сучасне українське суспільство перебуває у стані трансформації і характеризується становленням нових соціальних норм, принципів соціального устрою, переходом через переривчастість, відхилення, порушення існуючої соціальної традиції до якісно нових соціальних реалій. Прискорення темпів соціальної динаміки, перетворення старих, виникнення нових соціальних структур, трансформація соціальних ідей та цінностей неминуче задають параметри перебігу соціалізації, висуваючи до суб'єкта підвищені вимоги щодо формування моделей соціальної поведінки, конструювання особистісної системи цінностей. Усе це привертає увагу до проблем соціалізації підростаючого покоління, визначення особливостей її перебігу, пошуку способів підвищення його ефективності.

Висвітлення питань сутності соціалізації, її умов, етапів, соціального становлення особистості ми знаходимо у дослідженнях В.В.Абраменкової, Г.М.Андрєєвої, Ш.А.Амонашвілі, Р.Буре, Н.Кирсти, О.Кононко, В.Кузьменко, С.Кулачківської, Н.Лисенко, Г.Люблінської, Т.Піроженко та інших. Спеціальних досліджень, у яких би узагальнено розглядалися умови соціалізації дітей дошкільного віку та їх соціальної активності, практично відсутні. Це й зумовило вибір теми статті, метою якої є здійснення наукового аналізу понять “соціалізація”, “соціальна активність дітей дошкільного віку”, який передують формуванню соціальної зрілості особистості у подальшому шкільному навчанні.

У науковому доробку вітчизняних дослідників існують різні підходи до визначення сутності соціалізації. Цей феномен розглядається як “сукупність усіх соціальних та психологічних процесів, за допомогою яких індивід засвоює

систему знань, норм та цінностей, що дають йому змогу функціонувати як повноцінному члену суспільства” [5, с. 271]; “двобічний процес, який передбачає, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження у соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, а з іншого – активне відтворення системи соціальних зв'язків за рахунок власної активної діяльності, активного включення у соціальне середовище” [3, с. 27]; “процес входження індивідів у суспільство через різні спільноти, колективи, групи завдяки засвоєнню норм, ідеалів, цінностей шляхом виховання та навчання” [2, с. 5].

Таким чином, поняття “соціалізація” є багатозначним, а його тлумачення різними авторами різняться. У найбільш загальному сенсі під ним розуміється інтеріоризація індивідом певних соціальних норм, моральних правил, ціннісних орієнтацій, знань, настанов, які забезпечують його активне залучення до життєдіяльності конкретного суспільства та взаємодію з ним. Міра співвідношення взаємного впливу в системі “людина – середовище” є змінною і пов'язана з розширенням можливостей людини впливати на суспільство шляхом пізнання соціальних законів. Характер змін у взаємодії людини з навколишнім світом також відбивається на змісті відповідних парадигм цієї взаємодії.

Уявлення про властивості та можливості кожного вікового періоду, в тому числі й у плані соціалізації, психологи пов'язують із віковою стратифікацією, тобто “системою організації взаємодії вікових прошарків (страт), що існують у даному суспільстві”. При цьому між віком та соціальними можливостями індивіда існує певна взаємозалежність: хронологічний вік, “точніше,

передбачений ним рівень розвитку індивіда, прямо чи опосередковано передбачає його суспільне становище, характер діяльності, діапазон соціальних ролей тощо” [5, с. 7]. Вікова стратифікація також включає систему пов'язаних із віком соціально-психологічних очікувань та санкцій. У реальності це виявляється у тому, що, з одного боку, суспільство повсякчас “керує” перерозподілом індивідів певного віку відповідно до соціальних систем і ролей, а з іншого – соціалізація спонукає індивіда до засвоєння на кожному віковому етапі нових соціальних ролей та відмови від попередніх. Узагальнено етапи соціалізації українські дослідники Н.Лисенко, Н.Кирста пропонують співвіднести з віковою періодизацією життя людини, у якій особливе місце посідає дошкільний період [8, с. 128].

Дитинство на всіх етапах характеризується постійною орієнтацією на дорослий світ, потребою прилучення до соціуму, взаємодії з ним. Соціальний розвиток об'єктивно спрямовує його й визначає загальний зміст, який Д.Фельдштейн розглядає як взаємозв'язок соціалізації та індивідуалізації, що відбувається у процесі діяльності [10, с. 31]. О.Кононко визначає соціалізацію на ранніх етапах онтогенезу як “набуття дошкільником соціального досвіду, що здійснюється через діяльність, спрямовану на орієнтування в ситуації, пристосування до навколишнього, перетворення живої й неживої природи, власного “Я” [7, с. 8]. У результаті засвоюється певний обсяг соціальної інформації, система ціннісних орієнтацій, формується досвід соціальної діяльності у формуванні навичок, здатність до спілкування з оточуючими. Це процес освоєння й реалізації зростаючою людиною соціального змісту. Соціалізація також розглядається як реальний зміст дорослішання дитини, у якому відбувається становлення значущої для індивідуальності суб'єкта активної творчої соціальної дії. У першому випадку дитина більшою мірою виступає об'єктом засвоєння та набуття соціального досвіду, у другому – суб'єктом власної творчої діяльності. Процес соціалізації як активної творчої адаптації до культурного середовища відбувається практично протягом усього життя людини, однак, за даними науковців, його пік функціонально припадає на період старшого дошкільного віку. Дитина поступово входить у реальність людського буття, яку утворюють простори предметного світу, образно-знакових систем, природи, соціальний простір безпосередніх стосунків з людьми [9, с. 43]. Взаємодія дитини із “зовнішнім” світом відбувається через діяльність, оволодіння способами та засобами дій, відбитих у сукупному людському досвіді, культурі. Засвоєння дитиною соціального досвіду, що трансформується із зовнішнього у внутрішній план психічної діяльності, визначає її розвиток як суб'єкта предметної діяльності. Інтеріоризовані способи дій, включені до індивідуальної предметної діяльності, екстеріоризуються, а в подальшому відбувається накопичення індивідуального досвіду суб'єктом, вироблення нових способів та прийомів діяльності на ґрунті уже засвоєних. Наукові факти засвідчують: якщо інтелектуальні чи емоційні якості особистості через різні причини не здобувають

необхідного розвитку у дошкільному віці, то пізніше подолання таких недоліків утруднюється, а в деяких випадках навіть унеможливується.

Дослідники Р.Буре, О.Кононко, В.Кузьменко, С.Кулачківська, Г.Люблінська, Т.Піроженко та інші стверджують, що дошкільний вік є початковим етапом формування суб'єкта діяльності, спілкування та пізнання. Значення періоду від народження до вступу до школи полягає у набутті вихідних людських знань та вмінь, психічних якостей та властивостей, необхідних людині для проживання у суспільстві. У цей період зростає пізнавальна активність дитини, чому сприяють становлення смислової пам'яті, довільної уваги. Значно підвищується роль мовлення у пізнанні довкілля та у розвитку спілкування, різних видів дитячої діяльності. Відбувається інтенсивний розвиток моральних уявлень та форм суспільної поведінки формування ієрархії мотивів та потреб, загальна й диференційована самооцінка, елементи вольової регуляції поведінки дитини. Усе це створює передумови для переходу до якісно нового періоду – шкільного життя.

За умов цілеспрямованого виховання для дітей старшого дошкільного віку стає актуальним поняття “соціальна активність”, яку дослідники визначають як здатність дитини включатися до специфічної для певного віку діяльності з розв'язанням суспільних завдань, виявляти такий рівень психічної активності, який би сприяв отриманню результатів, значущих для інших і для себе (у плані становлення соціально значущих рис особистості). В.Маралов вважає, що змістовно соціальна активність також виявляється у готовності виконувати обов'язки, виявляти ініціативу, що супроводжується прийняттям на себе певної міри відповідальності, яка характеризується відповідним рівнем самостійності та усвідомленості.

Найважливішими умовами поведінки та діяльності, що характеризуються соціальною активністю, є організація самої діяльності, побудованої за принципом групової відповідальної залежності (К.Мудзібаєв); посилення значущості ситуації через актуалізацію соціальних емоцій та емоційної уяви (О.Запорожець, Я.Неверович); включення самосвідомості особистості (С.Якобсон). Отже, розширення смислового поля діяльності за рахунок уведення соціально забарвленої мотивації, формування позитивно й конструктивно критичного ставлення до себе, розвиток елементів відповідальної залежності – усе це виступає чинниками сприяння розвитку та прояву соціальної активності. У вітчизняних дослідженнях В.Абраменкової, Л.Божович, Л.Вигітського, Д.Ельконіна, О.Кононко, І.Кулагіної межа, що розділяє дошкільне та шкільне дитинство, означена кризою семи років, коли втрачається безпосередність та спонтанність в активності, натомість набувається довільність та опосередкованість, поведінка дитини стає багатоплановою: диференціюється план предметний та план взаємний, реальний та уявний, усвідомлюються почуття (В.Абраменкова, С.Литвиненко) [1, с. 122].

За даними сучасних медико-психологічних досліджень, період переходу дитини від дошкільного віку до шкільного життя характеризується як

особливо складний у плані його емоційно-особистісного розвитку. Особливого значення та гостроти набуває проблема “емоційного світосприймання та світовідчуття” дитини. Вона розглядається ученими в контексті концепцій, що розкривають сутність людського буття (Б.Ананьев, А.Асмолов, В.М’ясищев), у зв’язку з дослідженням переживань як внутрішнього механізму свідомості та самосвідомості дитини (О.Запорожець, О.Кононко, В.Лебединський, О.Нікольська), у руслі концепції смислової детермінації психічних процесів (В.Зінченко, О.Леонт’єв). Через взаємодію зі світом дитина реалізує внутрішній механізм переживань, відчуває свою причетність до світу як до цілісної системи.

З початком шкільного навчання змінюється соціальна ситуація розвитку дитини, яку утворюють єдині й неповторні, специфічні для цього віку відносини між дитиною та середовищем, що визначають об’єктивне місце дитини в системі соціальних відношень, та відповідні очікування й вимоги, що висуває перед нею суспільство; особливості розуміння та ставлення дитини до власної соціальної позиції та своїх взаємин з оточуючими. Молодший школяр знаходиться на шляху від сімейної залежності до індивідуальної самостійності, на якісно новому рівні реалізується потенціал розвитку як активного суб’єкта пізнання навколишнього світу та самого себе. Дитина починає відчувати себе “соціальним індивідом” (Л.Божович), у неї з’являється усвідомлення свого соціального “Я” [4, с. 232]. Спочатку вона усвідомлює себе як суб’єкт дії, а пізніше – як соціальний суб’єкт (суб’єкт взаємин), хоча таке усвідомлення має переважно інтуїтивний характер.

Істотною ознакою нового соціального становища, на думку науковців, є те, що навчальна діяльність як цілеспрямована, обов’язкова, довільна відрізня-

ється від ігрової. Навчальна діяльність виступає предметом суспільної оцінки, а життя молодшого школяра підкоряється системі обов’язкових правил, однакових для всіх. У зв’язку з цим гра для нього набуває смислу справжнього, повного та захищеного життя. Нова соціальна ситуація включає дитину, яка раніше була захищена сім’єю, у різнопланові міжособистісні стосунки та спілкування, такі як “дитина – дорослі”, “дитина – діти”, “дитина – учитель”, у яких треба відстоювати свої думки, позиції, право на автономність. Нормований світ соціальних стосунків потребує довільності, організованості, відповідальності, контрольно-оцінних дій.

Розширюючи й установлюючи соціальні зв’язки, 6–7-річна дитина освоює власний психологічний простір та можливість проживання в ньому [6, с. 4]. Дитина починає усвідомлювати та переживати свою індивідуальність, неповторність, відмінність від інших, прагне утвердити себе у колі ровесників та дорослих. Самопізнання особистості відбувається через порівняння себе з іншими, через самооцінку. На думку О.Кононко, Г.Кошелевої, В.Кудрявцева, в основі структури самосвідомості дитини є формування та забезпечення емоційно позитивного ставлення до себе, що викликає необхідність педагогічної підтримки позитивної самореалізації та коригування соціально засуджуваних та небезпечних напрямів. Особливої уваги потребує визначення специфіки розвитку шестирічних дітей-сиріт, які значно відрізняються від своїх ровесників, вихованих у сім’ї.

Таким чином, старший дошкільний вік є важливим періодом у соціальному становленні особистості, оскільки пік соціалізації функціонально припадає на період старшого дошкільного віку за умови активної творчої адаптації дитини до культурного середовища. Тому подальшого дослідження потребують особливості соціального становлення дітей молодшого шкільного віку.

## Література

1. Абраменкова В. В. Дети-пророки: социогенный анализ представлений об опасности в детской субкультуре / В. В. Абраменкова // Магистр. – 1997. – № 3. – С. 18–23.
2. Авер’янова Г. М. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства / Г. М. Авер’янова, Н. М. Дембицька, В. В. Москаленко. – К. : ППП, 2005. – 218 с.
3. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 321 с.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 178 с.
5. Кон И. С. Открытие Я / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1978. – 286 с.
6. Кон И. С. Ребенок и общество / И. С. Кон. – М. : Педагогика, 1988. – 271 с.
7. Кононко О. Л. Запорука особистісного зростання дошкільника / О. Л. Кононко // Дошкільне виховання. – 1999. – № 10. – С. 3–5.
8. Лисенко Н. Педагогіка українського дошкільця : навч.-метод. пос. : у 2 ч. / Н. Лисенко, Н. Кирата. – Івано-Франківськ, 2001. – 134 с.
9. Мухина В. С. К проблеме социального развития ребенка / В. С. Мухина // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1, № 5. – С. 41–47.
10. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства / Д. И. Фельдштейн. – М., 1995. – 342 с.



УДК 37.013.83

## АКМЕОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА АНДРАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Зель І.О.

*Проблема підготовки майбутніх учителів в умовах неперервної освіти набуває першочергового значення. Розвиток професійної компетентності андрагогів розглядається як цілісний процес особистісного та професійного зростання. Автор публікації розглядає питання важливості акмеологічної спрямованості та акцентує увагу на її важливості.*

*Ключові слова: андрагогічна компетентність, акмеологія, акмеологічна спрямованість, самоуправління, самоорганізація, педагогічний вплив.*

*Проблема подготовки будущих учителей в условиях непрерывного образования приобретает первоочередное значение. Развитие профессиональной компетентности андрагога рассматривается как целостный процесс личностного и профессионального роста.*

*Автор публикации рассматривает вопросы важности акмеологической направленности и акцентирует внимание на ее важности.*

*Ключевые слова: андрагогическая компетентность, акмеология, акмеологическая направленность, самоуправление, самоорганизация, педагогическое влияние.*

*The problem of future teacher preparation in conditions of continuous education acquires high priority. The development of andragogues' professional competence is examined as an integral process of personal and professional growth.*

*The author of this publication substantiates and emphasizes the importance of acmeological orientation.*

*Key words: andragogical competence, akmeology, akmeological orientation, self-government, self-organization, pedagogical influence.*

**Постановка проблеми.** Соціально-економічний стан суспільства якісно по-новому ставить проблему підготовки педагогічних кадрів, вимагає наукового переосмислення цінностей системи, формування в майбутнього вчителя готовності до навчання дорослих.

Питання формування в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін андрагогічної компетентності як інтегрованої якості особистості, що проявляється у системі знань, умінь і навичок забезпечувати навчання дорослих, є актуальною проблемою.

Проблема модернізації змісту професійної освіти пов'язана з оптимізацією засобів і технологій організації освітнього процесу. Приєднання України до реалізації принципів Болонської декларації посилює актуальність питання формування андрагогічної компетентності сучасного фахівця.

Значущість розробки проблеми зростає й у зв'язку з інтеграцією України в європейський освітній простір. Поступове перетворення України на відкрите суспільство стимулює широкий розвиток міжнародного співробітництва. Формування комунікативної компетентності, уміння спілкуватися з представниками різних культур, рас і народів

суттєво посилює визнання різними соціальними групами необхідності вивчення предметів гуманітарного профілю, зокрема оволодіння однією чи декількома іноземними мовами міжнародного спілкування, що у свою чергу, вплинуло на соціальний статус іноземної мови як навчального предмета й поклато ще більшу відповідальність на андрагогічну компетентність вчителя-гуманітарія.

Основні вимоги до підготовки вчителів знайшли відображення в законах України про розвиток освіти. Так, у Державній національній програмі "Освіта" ("Україна XXI століття") зазначається, що "вища освіта спрямована на забезпечення фундаментальної... підготовки фахівців, ...на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Вона має стати могутнім чинником розвитку духовної культури українського народу..." [2, с. 3].

Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") одним з принципів реформування освіти визначила принцип гуманізації. Це передбачає утвердження людини як найвищої соціальної цінності, найповніше розкриття

її здібностей та задоволення різноманітних освітніх потреб, забезпечення пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонію стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи. Це означає, що сучасні умови гуманізації в цих сферах суспільного життя породжують пошуки і розробку нової стратегії освіти, що ґрунтувалися б на регіональному запровадженні і здійсненні особистісно орієнтованого процесу навчання й виховання. Таким чином, державні документи України про освіту й виховання спрямовують вищі педагогічні навчальні заклади на перегляд змісту, форм, методів професійної підготовки спеціалістів.

Орієнтація педагогічного процесу на особистість дорослого учня, формування гуманістичної спрямованості якої передбачає насамперед розвиток її діалогічної свідомості та мислення, діалогічного буття, сприяє вирішенню суперечностей, що існують у педагогічній практиці між творчою природою пізнавальної діяльності й репродуктивним характером навчання; зростанням обсягу навчальної інформації, яка підлягає засвоєнню, і недостатньо ефективними формами й методами її передачі.

Підготовку молодого спеціаліста не можна вважати успішною, якщо за високого рівня професійних знань та вмій у нього не сформована гуманність як найвища особистісна риса людини. Звідси логічно випливає єдність професійної підготовки та її гуманістичного аспекту.

Сучасні соціальні процеси показали множини соціальних втрат, що зумовлені дефіцитом творчих людей, тим самим актуалізувавши суспільну потребу у висококreatивній, вільній особистості, що саморозвивається, потребу в переорієнтації освіти на новій, істинно гуманістичній основі. Сучасна суспільна думка знову й знову повертається до питання гуманізму, його ролі в розвитку світового співтовариства. Людство вийшло на новий щабель розвитку. Виникла необхідність розвитку нової глобальної концепції гуманізму, що виходила б за межі національних, економічних, релігійних, расових та ідеологічних відмінностей. За таких умов саме діалогізація навчання є магістральним напрямом на шляху гуманізації навчально-виховного процесу.

Професійна діяльність учителя за своєю природою і результатами має бути гуманістичною, а тому вимагає гуманістичних відносин між суб'єктами навчального процесу. Навчання гуманістичній взаємодії розпочинається у вищому педагогічному навчальному закладі. Але, на жаль, ця проблема висвітлюється лише в певних темах психолого-педагогічних дисциплін, інформація з яких не переноситься на інші теми, вона безпосередньо не вводиться до дидактичного простору занять.

Реалізація акмеологічного підходу у системі підготовки майбутніх учителів до навчання дорослих стає своєчасною та актуальною, оскільки покликана спрямувати педагогічний вплив на особистісний розвиток особи, яка прагне досягти успіху в саморозвитку на основі цілеспрямованої життєвої позиції й визначення стратегії життєдіяльності. Акмеологія вивчає закономірності осягнення людиною суті свого існування, досягнення особистістю професіоналізму в діяльності, продуктивного виявлення в житті всіх суттєвих сил індивіда.

Акмеологія розглядає поняття зрілості людини в різних системах. В.В.Радул так визначає соціальну зрілість: "... стан особистості, що виникає як результат досягнення рівня розвинутості, при якому формуються соціальні якості, які в своїй сукупності найповніше виявляють соціальну сутність самої особистості" [7; с. 8].

Сучасні дослідження спонукають до розуміння "акме" як універсального феномену, який проявляється у різних сферах життєдіяльності людини та на різних етапах її вікового розвитку, у різних акмеформах.

У формуванні акмеологічної спрямованості андрагогічної діяльності майбутніх учителів роль організатора означеного процесу полягає в опосередкованому педагогічному впливі на розвиток особистісних якостей дорослих, на удосконалення та розвиток професійних здібностей, умій вирішувати сучасні соціальні проблеми. Це означає, що необхідно "підвести" дорослих до прийняття того чи іншого рішення, до вибору будь-якого варіанту розв'язання чи то професійних, чи то життєвих ситуацій.

Дорослий повинен усвідомити власні можливості та у зв'язку з ними обрати власний шлях становлення особистісної системи дій. Кожна діяльність залежить не лише від навколишнього управління, але й від самоуправління, самоорганізації.

Не можна не погодитися з такою думкою, що найважливішим аспектом діяльності будь-якого викладача, є вміння налагодити контакт зі своїми учнями. І.М.Дичківська визначає такі специфічні принципи, на основі яких організується вказана взаємодія: неперервності та цілісності розвитку особистості, гармонізації педагогічної діяльності, інтеграції всіх її аспектів; професійно-практичної спрямованості; альтернативності, свободи вибору (спільне планування, диференційовані завдання тощо); усвідомленості професійно особистісного розвитку під час педагогічної взаємодії (рефлексія, корекція власної діяльності); творчого самовираження, співробітництва та співтворчості [3].

Але для успішної організації навчального процесу важливі не тільки знання, уміння та навички, але й любов до своєї професії. Викладач повинен бути завжди привітним, витриманим, мудрим, виявляти стійкий інтерес до своєї роботи. Деякі вчені називають цю якість професійною спрямованістю. Вона виявляється у спрямованості людини до своєї професії, до предмета, який викладає вчитель, а також до себе. Кожен педагог має володіти глибокими академічними знаннями, творчо їх викладати, бути ерудованим, критично мислити і мати широкий культурний кругозір.

Професійна спрямованість є поняттям інтегративним, динамічним, системоутворювальним; до її структури можуть входити як певні властивості, так і якості особистості.

Основним у структурі професійної спрямованості є стійке домінування якоїсь потреби, інтересу, внаслідок чого людина інтенсивно шукає засоби збуджувати в собі потрібні їй переживання якомога частіше та сильніше [5].

Суттєвим, на наш погляд, є визначення спрямованості особистості у наукових дослідженнях ученого-психолога В.В.Рибалки. Він розглядає спрямованість

як важливу підсистему “вертикального виміру”, який можна проводити, вивчаючи особистість. До елементів цієї підсистеми він відносить основні бажання та мотиви особистості; її головні пізнавальні інтереси, ідеали й переконання; прагнення й волю у досягненні цілей і результатів; емоційну основу спрямованості, тобто ті почуття-мотиви, що супроводжують процеси її становлення та реалізації.

Дані складові пов’язані із “горизонтальним виміром” характеристик особистості, а у більш опосередкованому плані – з її “генетичним виміром”, до складу якого входять задатки та здібності індивіда, які актуалізуються на певному етапі його життєвого шляху [8; с. 216].

Акмеологія як наука про освітнє мистецтво служить розвитку готовності і здібності до самовизначення, самоосвіти, самоорганізації і самоконтролю, з одного боку, і розвитку готовності випуск-

ників до продуктивного, самостійного і творчого вирішення професійних завдань – з іншого, а також в умінні вибрати власну дорогу і власні вершини.

Як підкреслював С.Л.Рубінштейн, “хто безпосередньо зайнятий самовдосконаленням як прямою метою своїх турбот і дій, той зазвичай найменше досягає цієї мети” [9, с. 28].

Таким чином, предметом акмеологічного дослідження формування у майбутніх учителів андрагогічної компетентності є вивчення акмеформ розвитку дорослих у процесі їх освітньої діяльності, спрямованості педагогічного впливу на їх особистісний, професійний та соціальний розвиток, реалізації потенційних можливостей дорослих, мобілізації всіх життєвих сил людини. Одним із важливих завдань, які вивчає акмеологія, є співвідношення професіоналізму і творчості.

### Література

1. Авдеева Н. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / Н. Авдеева // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 34–39.
2. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
3. Дичківська І. М. Формування інтелектуальних мотивів професійної діяльності майбутніх педагогів у контексті інноваційного навчання / І. М. Дичківська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / редкол. : І.А. Зязюн та ін. – Київ–Вінниця : ДОВ Вінниця, 2003. – С. 327–331.
4. Закон України “Про освіту”. – К. : Генеза, 1996. – 36 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с. – (Серия “Мастера психологии”).
6. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – М., 2001. – 144 с.
7. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя / В. В. Радул. – К. : Вища школа, 1997. – 269 с.
8. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. / В. В. Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.

УДК 177:17.023.36:378-05381

## ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СЕКСУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ – ІННОВАЦІЙНА КОНЦЕПЦІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Івахненко Т.П.

*У статті розкрито проблему формування сексуальної культури молоді як інноваційну концепцію сучасної освіти. Автор зазначила, що ефективність вирішення поставленої проблеми залежить від наступності виховання (родина, школа, вищий навчальний заклад, суспільство).*

*Ключові слова: родина, молодіжна субкультура, стать, сексуальна культура, сексуальна мораль, міжстатеві стосунки, сексуальність, секс.*

*В статье раскрыта проблема формирования сексуальной культуры как инновационная концепция современного образования. Автор отметила, что эффективность решения поставленной проблемы зависит от последовательности в воспитании (семья, молодежная субкультура, высшее учебное заведение, общество).*

*Ключевые слова: семья, молодежная субкультура, пол, сексуальная культура, сексуальная мораль, межполовые отношения, сексуальность, секс.*

*The article addresses the problem of forming sexual culture of the youth as an innovative concept of modern education. The author maintains that effective solution of this problem depends on the continuity of education (family, school, higher educational institution, society).*

*Key words: family, youth subculture, sex, sexual culture, sexual ethics, intersexual relations, sexuality, sex.*

**Постановка проблеми.** Сучасний світ переживає докорінну зміну підходів до питань освіти і виховання. Це зумовлено переорієнтацією освітньої системи на розвиток людини, її особистісних і моральних якостей. В Україні особлива увага приділяється проблемам статевого виховання. Соціально-економічні та політичні перетворення, що існують у нашому суспільстві, породжують протиріччя між вимогами до статевого виховання молоді й нездатністю більшості соціальних інститутів (сім'ї, навчальних, культурно-просвітницьких закладів) повноцінно виконувати свої функції, зокрема формування сексуальної культури.

Потрібно зазначити, що нині значно зріс інтерес до серйозного обговорення проблем статі, статевого виховання, формування сексуальної культури. Найбільш гостро ці питання хвилюють молодь. У зв'язку з акселерацією, яка спостерігається у всіх розвинених країнах, виникає диспропорція між фізичним розвитком і деякими сферами психічного дозрівання, а також соціальним статусом молоді, що є одним із факторів їх легковажної і неадекватної сексуальної поведінки. Із цього випливає складна педагогічна задача: виховання у дітей волі, вміння керувати своїми почуттями та інстинктами. Вона полягає не в тому, щоб урятувати, захистити молодь від сексуальності, а в тому, щоб навчити їх керувати цією важливою сферою людського життя.

Педагог зможе стати орієнтиром у засвоєнні сексуальної культури тільки тоді, коли буде розуміти, що результати залежать не тільки від нього, і зуміє узгоджувати свої зусилля з реальними особливостями і закономірностями соціалізації взагалі і сексуальної зокрема.

**Аналіз останніх досліджень.** У нове тисячоліття людство увійшло з багатьма проблемами. Одна з них – статеве життя молоді, яке супроводжується знеціненням кохання, глибокими психічними травмами та розчаруванням. Тому статева освіта покликана прищепити молодому поколінню вдумливе, свідоме й бережне ставлення до питань статі, всього, що пов'язано з ними.

Ми не можемо досліджувати вищеназвані питання без вивчення наукових праць відомих учених всіх напрямків розвитку особистості. Так, ідеї психології та педагогіки щодо особистості, її становлення, розвитку та самоактуалізації, представлені в працях Г.О.Балла, І.Д.Беха, Л.С.Виготського, С.У.Гончаренка, І.А.Зязюна, О.В.Киричука, Г.С.Костюка, О.М.Леонтьєва, С.Д.Максименка, І.П.Манохи, В.Г.Панка, Н.А.Побірченко, В.В.Рибалки, В.А.Роменця, С.Л.Рубінштейна, Т.С.Яценко та ін.

Крім того, психологи і педагоги досліджували різні аспекти проблеми психосексуального розвитку особистості, серед яких відзначимо такі: культуру статево-рольової поведінки – Т.В.Говорун, В.П.Кра-

вєць, С.В.Ковальов, І.С.Кон, В.А.Семиченко, О.В.Сечейко та ін.; негативні наслідки ранніх та випадкових сексуальних контактів – А.Я.Бердичевська, Г.Ф.Келлі, В.Г.Каган, Л.І.Мороз, О.Г.Фролова та ін.; статево-рольову ідентифікацію – М.Й.Борисєвський, Т.С.Гурлева, О.І.Морозова-Ларіна, Ю.О.Приходько та ін.; подружню єдність – Л.А.Богданович, Т.В.Буленко, І.О.Ковальова, Б.Г.Херсонський, О.Д.Шинкаренко тощо.

Дослідженнями психологічних проблем дитячої та юнацької сексуальності займалися Д.Н.Ісаєв, В.Ю.Каган, І.С.Кон, С.І.Голод, Л.М.Скородок, А.Г.Харчев, В.В.Нагаєв, Д.В.Колесов, Н.Б.Сельверова, Л.Я.Верб, Т.К.Юферева, І.Т.Юнда.

Нині задачами освіти щодо підняття рівня сексуальної культури є виховання у молоді правильної позиції і правильного ставлення, по-перше, до власної статі, по-друге, до представників протилежної статі, по-третє, прийняття й аналіз тих поглядів із зазначених питань, які притаманні суспільству.

**Мета статті.** Розкрити проблеми формування сексуальної культури різними соціальними інститутами (сім'я, навчальні заклади – середній та вищий рівень акредитації).

**Виклад основного матеріалу.** Питання статі, сексуальної культури та статевої моралі взаємопов'язані та переплетені з основними еротичними категоріями, які характеризують те чи інше суспільство. Історія юнацької сексуальності показує, що її не можна розглядати тільки в контексті молодіжної субкультури. Вона є важливим елементом загальної культури суспільства і підлягає тим самим закономірностям розвитку.

Соціальні процеси, за якими ми спостерігаємо сьогодні, спричинили зміни в сексуальній моралі суспільства:

- помітні якісні зміни в шлюбі та сім'ї, в яких місце головного фактора благополуччя належить задоволеності інтимними стосунками;
- зниження віку статевого дозрівання привело до пошуку ранніх статевих партнерів, розповсюдження дошлюбних сексуальних стосунків;
- своєрідна еволюція моральної свідомості виразилася в серйозній лібералізації до- і позашлюбних сексуальних зв'язків.

Ці зміни не знайшли вчасної адекватної реакції з боку вихователів і педагогів, що призвело до викривлення процесу формування у юнаків та дівчат правильних шлюбно-сімейних установок і орієнтацій. Серйозні прогалини в моральному і статевому вихованні молоді стали причиною того, що демократичні принципи поширилися і на сферу інтимних відносин, тлумачення поняття “свобода” стало ототожнюватися з безладним аморальним задоволенням своїх сексуальних потреб. Доречно пригадати відомий афоризм: “Дайте свободу розпусі серед молоді – і ви зруйнуєте націю”.

Формування сексуальності – це складний процес, що розпочинається в ембріональній період онтогенезу й закінчується статевою зрілістю. Соціально-психологічні чинники впливають на психосексуальний розвиток – статево самосвідомість, статево-рольову поведінку, сексуальну орієнтацію – уже з перших днів життя дитини [4, с. 229].

Сексуальність людини – не просто біологічний інстинкт, а складне біофізіологічне та психосоціокультурне явище, важлива сфера суспільного, родинного й особистого життя. У XX ст. європейська культура визнала фізіологічну, соціальну та психологічну цінність сексуальності, право людини на чуттєву насолоду, без якої неможливі ні її творча активність, ані щасливе кохання.

На превеликий жаль, освіта не передбачає дисциплін, які б формували цей аспект життя. У будь-якому суспільстві статева освіта, яка є невіддільною частиною морального виховання, здійснюється стихійно. Відповідно формування сексуальної культури проходить ті самі етапи. А повинно мати певну ціль, програму, методи, компетентних педагогів, кошти на його реалізацію.

Нині молодь прагне якомога швидше реалізувати свої фізіологічні потреби. Відсутність своєчасної і правильної орієнтації юних у сфері сексуальної культури (моралі) звичайно позначається на інших аспектах поведінки. Як показує дійсність, рання сексуальність у парі з викривленістю моральних оцінок є однією з характерних ознак відхилення у сексуальній поведінці більшої частини молоді. Безперечно, з часом доросла людина сама знаходить відповіді на питання, які хвилювали в юності. Велику роль у цьому відіграють література, мистецтво, телебачення, Інтернет.

Час підтверджує необхідність наукової розробки проблем сексуальної поведінки, статевих відносин і морального відхилення в цих напрямках, тому що сучасні знання в зазначеній сфері повинні спиратися тільки на наукові дослідження. Необхідно відзначити, що серед проблем, які знаходяться на стику медицини, психології, педагогіки і привертають увагу лікарів, психологів і педагогів, проблема сексуальної поведінки є найбільш актуальною. Під час її вирішення виникає немало спірних питань щодо норми, моральних відхилень і аномалій у статевої поведінці молоді. Ми усвідомлюємо і розуміємо, що ця тема в плані наукового дослідження дуже складна.

Сексуальна культура є, як відомо, складовою частиною загальної культури. Вона – інтегративний феномен, який складається за певних соціальних умов під впливом психологічних, соціально-психологічних та біологічних чинників. Дар сексуальності не дається людині в готовій, інтегральній формі. Обов'язком її є плекати та розвивати цей дар для добра свого та інших. Для молодих людей виховання у сексуальній площині повинно починатися з навчання позитивного ставлення до статевості. Багато хто з дорослих, особливо старше покоління, дуже негативно ставиться до будь-яких форм обговорення проблем статі, вважають, що ці знання приводять до сексуальної емансипації, розпусценості. Вони забувають або не розуміють того, що знання не може розбещувати, а моральні життєві позиції формуються лише внаслідок серйозного постійного культивування з раннього віку.

Сексуальність нерідко сприймається як щось нечисте та заборонене. Таке ставлення до сексу хибне. Сексуальність – це не розвага. Тому сексуальні надмірності стають причиною страждання людей.

Не секс винен у розпусті, а безкультурність, неволодіння відповідними знаннями. Застарілі моральні норми, забобони, традиції, релігійні обмеження перешкоджають формуванню сучасних наукових поглядів і засвоєнню їх молоддю.

Людину виховує життя, особистість та культура формуються під впливом усієї сукупності обставин її суспільного буття. Поняття культури охоплює характеристику не тільки різноманітних спільнот, але й особистості, її індивідуальну культуру. До індивідуальної культури можна віднести культуру почуттів, культуру стосунків, у тому числі подружніх, а також сексуальну культуру. Сексуальна культура залежить від індивідуально-психологічних відмінностей особистості, що зумовлюють переробку здобутої інформації, ефективність процесу навчання, формування динамічного стереотипу сексуальної поведінки. Формування сексуальної культури повинно мати певну концепцію. Названа тема цікавить практично всю молодь, адже це нова для них сфера стосунків, яка є природною і можливою для кожного, але до цього молода людина повинна готуватися. Їй важливо розуміти роль сексуальності, сексуальні норми.

Першорядне значення потрібно надавати родинному вихованню. Педагогічна культура родини завжди відображає певний рівень досягнень суспільства в галузі навчання й виховання підростаючого покоління.

Психологічні основи педагогічної культури, специфіку сімейного виховання та його вплив на формування особистості дитини висвітлено у роботах М.В.Вовчок-Блакитної, Т.В.Говорун, З.Г.Кісарчук, С.В.Ковальова, Є.І.Кульчицької, В.Я.Титаренко та ін.

Природними вихователями народна педагогіка вважає батьків, які повинні дбати як про народження дітей здоровими, так про належне їх виховання. Ця думка знайшла своє втілення у багатьох українських прислів'ях: "Умів народити, уміє і навчити", "Не той батько, що породив, а той, що до ума довів" і т.д. Філософ і педагог Г.Сковорода у притчі "Благородный Еродій" пише: "... главизна воспитания есть: 1) благо родить; 2) сохранить птенцеви младое здравие; 3) научить благодарности". У цій притчі він з великою симпатією змальовує результати виховання, досягнуті завдяки відповідному ставленню батьків до виконання покладених на них природою обов'язків. А тих, хто "ни благо родил, ни благо научил", він називає "полуотец" і "полумати" [5, с. 105].

Серед функцій, які виконує сім'я, особливої уваги потребує сексуальна, адже вона регулює нормативи сексуальної поведінки, відповідає за передачу сексуальної культури, задоволення сексуальних потреб індивіда, забезпечення сексуального здоров'я членів суспільства. Батьки для дитини є знаковими фігурами, зразками для наслідування. Ставши дорослою, людина у своєму сімейному житті свідомо або (частіше) несвідомо відтворює ті форми стосунків, ті зразки поведінки, які вона мала змогу спостерігати в дитинстві у сімейному оточенні. Тому потрібно, щоб основними параметрами культури батьків були моральна культура, культура мислення, культура мовлення, комунікативна культура, фізична культура, естетична

культура тощо. Всі ці параметри у комплексі є підґрунтям формування сексуальної культури молоді.

Сексуальне виховання, як і будь-яке інше, – неперервний процес, і тому роль обох батьків у цьому процесі повинна бути на першому плані. Від знання батьками психології своїх дітей, розуміння їхніх почуттів, хвилювань залежить рівень контакту з ними. Чим ближчі стосунки батька та матері з майже дорослими дітьми, тим більший ефект у вихованні.

Проблема більшості родин – зумовлено боязнь та невміння вести бесіди з тем сексу та сексуальності. Це зумовлено тим, що у батьків недостатня кількість знань із зазначених питань, низький рівень сексуальної культури. Більшість з них вважає, що "цьому" вчити не потрібно, прийде час і все розставить на свої місця. Часто така цікавість дітей викликає у батьків недовіру до їхнього позасімейного життя. Вони повинні усвідомити, що гострота і актуальність цієї теми не пов'язана із власним досвідом їхньої дитини. Зрозуміло, що у вирішенні цих питань батьки не повинні відчувати себе самотніми. Їх найближчі спільники – педагоги, медики, психологи, соціальні працівники, але ще раз потрібно наголосити, що основа сексуальної культури закладається в сім'ї.

Не менш важливою проблемою є те, що більшість батьків вважає: вивчення в школі предметів біологічного циклу (ботаніки, зоології, анатомії і фізіології людини) досить для правильної статевої освіти та виховання, а статевим вихованням потрібно займатися, коли дитина вступає в період статевого дозрівання. Зазвичай так думають ті, хто сутність статевого виховання зводить до просвіти молоді з питань анатомії, фізіології і гігієни статі. При цьому випускається, що в таких випадках втрачається час для формування позитивних моральних якостей у питаннях статі. Таке бачення батьків приводить до самоосвіти молоді за допомогою ЗМІ.

Сексуальні подробиці та сексуальні характеристики героїв, що тиражуються ЗМІ, стоять на заваді нормальному процесу сексуального самовизначення хлопців і дівчат. Сексуальна культура в нашій країні – скоріше, заборонена, ніж відкрита тема. Молодь зазнає негативного впливу зарубіжної культури, в тому числі сексуальної.

Крім того, збільшується розрив між поколіннями щодо сексуальних цінностей та поведінки: багато з того, що було абсолютно неприйнятним для батьків, діти вважають нормальним і природним. Тому можна з впевненістю відзначити, що статева освіта, формування сексуальної культури і виховання молодшого покоління є однією із найслабших ланок сімейної педагогіки. Це, в основному, пояснюється тим, що не всі батьки чітко собі уявляють, у чому полягає сутність статевого виховання, хто, коли і як повинен цим займатися.

Наступним проблемним кроком у формуванні сексуальної культури молоді є школа. На жаль, сучасна школа робить мізерний внесок у сексуальну просвіту підлітків. Підлітки обох статей залишаються малоінформованими з питань сексуального розвитку, сексуальних відчуттів, переживань інтимних стосунків. Предмети, які повинні покращити стан сексуального виховання, теми – стаття, секс, інтимні

стосунки, злягання, дошлюбна сексуальна поведінка – по суті, залишилися поза навчальною програмою. Такий стиль сексуальної освіти, як показало життя, є неефективним, адже інтереси, потреби, потяги особистості не можливо заборонити, їх можна лише спрямовувати у певне русло.

Оцінюючи проблеми психосексуального розвитку дітей в юнацькі роки, важко не помітити великої прірви: між рівнем сексуальної культури та першим набутих досвідом сексуальної поведінки, між фізіологічною, біологічною зрілістю та її соціальними, психологічними проявами [3; 12].

Нині культуру статевого життя, сексуальну мораль визначає психогігієнічна доцільність і розуміння максимального забезпечення фізичного і духовного здоров'я, благополуччя і щастя людей. Це положення відображено в розробленій експертами Всесвітньої організації охорони здоров'я концепції здорового статевого життя, яка передбачає:

- здатність насолоджуватися статевим життям, мати дітей і контролювати свою поведінку відповідно до суспільної й особистої етики;
- свободу від страху, сорому, почуття провини і забобонів, а також інших психологічних факторів, що придушують статеві реакції і заважають статевим стосункам;
- відсутність органічних розладів, хвороб і недоліків, що обмежують функції статі і репродуктивну функцію;
- кінцевою задачею формування сексуального здоров'я є зростання комунікабельності людини і її здібності до любові [1, 5].

Сексуальна освіта і виховання необхідні для того, щоб протистояти всім сучасним засобам масової інформації, які прагнуть підірвати мораль молоді, розповсюдити ідеологію, в якій сексуальність з її проблемами спеціально висувається на перший план. Представники цієї ідеології свідомо розповсюджують теорії, які виправдовують сексуальну розбещеність у будь-якій формі і підтримують розпусту. Крім того, пропагують "вільну любов", форми вільного шлюбу, пробний шлюб. Із ситуації, яку створено в нашому суспільстві ми бачимо, що такі впливи особливо небезпечні для молоді, яка не в змозі відразу відрізнити здорове сприйняття сексуальності від "вільної любові", що пропагується.

Б.Г.Ананьєв, який зробив вагомий внесок у вивчення студентства, підкреслював, що перетворення мотивації всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією – з іншого, виділяють цей вік як центральний період становлення характеру та інтелекту.

В.Шубкін зазначав: "Вік від 17 до 25, висловлюючись дещо натхненно, назвав би доленосним періодом у житті людини. Інтенсивні пошуки покликання, вибір професії, перехід від книжних романтичних уявлень до зіткнення з реальними інститутами, професійне самовизначення, працевлаштування, любов, утворення сім'ї. Усе це пов'язано з такою гострою емоційних переживань, з такою кількістю рішень, які потрібно прийняти в найкоротший термін і які значною мірою визначають долю людини, що в інші життєві цикли, ймовірно, вже не повторяться" [6].

Вища освіта, як відомо, є завершальним етапом формування особистості. Студент, який прийшов до системи вищої освіти, на початкових стадіях навчальної діяльності повинен, звичайно, освоїти базові знання, уміння та навички людини культурної на всіх рівнях життя. Вищі навчальні заклади зовсім не мають дисциплін, які б формували сексуальну культуру молоді, готували її до створення гармонійної здорової сім'ї.

Формування сексуальної культури молоді та створення психологічно здорової сім'ї буде більш ефективним, якщо відповідне ставлення до цього процесу стане на належний рівень. Це можливо лише за умови об'єднання зусиль усіх без виключення соціальних інституцій, що мають відношення до навчання і формування особистості та зацікавлені в якісному вихованні молодого покоління.

Тому виникає нагальна потреба розробити програму системи неперервної сексуальної освіти: сім'я – школа – вищий навчальний заклад, підкресливши вагомість освітнього процесу ВНЗ, адже саме молодь з 17 до 25 років знаходиться у завершальній стадії формування, зокрема статевого.

Сексуальна освіта і виховання дозволить молоді розібратися в помилкових і шкідливих теоріях. При цьому не можна акцентувати увагу на сексуальних проблемах так, щоб вони превалювали над іншими. Сексуальність і статева любов є значними подіями в житті людей, і суспільство повинно приділяти їм належну увагу.

**Висновки.** Як свідчить аналіз наукових джерел, актуальним є питання сексуального виховання, яке нині не отримало належного розвитку в нашій країні. Через це ми зустрічаємося з численними труднощами, які потрібно вирішувати в дитячі, шкільні та юнацькі роки, а ми до цих питань звертаємося, коли подружнім парам ближче до 50-ти років.

Потрібно зазначити, що підвищення освітнього рівня, розширення наукових знань молоді – необхідна умова зрушень у розвитку їхньої статевої свідомості, підвищення сексуальної культури, виникнення усвідомленої потреби будувати інтимні стосунки на кращих взірцях етнічної, психологічної, сексуальної культур. Оволодівши всім багатством сексуального досвіду і створюючи нові цінності, молодь тим самим вдосконалює себе.

Для того щоб досягнути бажаних результатів у формуванні сексуальної культури молоді, потрібно підготувати педагога з цілим рядом відповідних якостей, без яких він не зможе вирішити зазначену вище проблему. Він повинен:

- бути ерудованим спеціалістом, який вільно володіє педагогічною технікою;
- мати добрі знання з усіх проблем, які відносяться до статі;
- правильно і глибоко розуміти особистісні взаємостосунки молоді, її психологію;
- уміти дохідливо і без зніяковіння вести мову про емоційно забарвлені події життя;
- не мати забобонів щодо проблем статі, які б заважали роботі;
- бути комунікабельним, уміти викликати у молоді довіру до себе;
- довіряти своїм вихованцям;
- уміти приймати без упередження сексуальність як явище [2, с. 18].

Сучасна сексологія стверджує, що сексуальна культура створювалась і створюється в процесі розвитку людської цивілізації і є необхідною умовою її існування.

**Перспективність дослідження проблеми:**

1. Розкрити сучасний стан розвитку проблеми формування культури, зокрема сексуальної, у різні періоди зростання особистості.

2. Розробити методичні форми, засоби для подальшого формування сексуальної культури молоді.

3. Визначити фактори впливу на сексуальну культуру студентської молоді.

Формування сексуальної культури молоді буде більш ефективним, якщо цей процес організувати як педагогічну систему, в якій: культура ставлення до протилежної статі домінує у всіх її компонентах; основною формою взаємозв'язку викладачів і студентів виступає довіра і співробітництво.

**Література**

1. Ахмерова С. Г. Медико-гигиенические основы полового просвещения в учебных заведениях / С. Г. Ахмерова, Ф. М. Амирова, Е. В. Трофимова. – Уфа : БИРО, 2000. – 42 с.

2. Бабюк І. О. Статеве виховання дітей і підлітків-інвалідів : навч.-метод. пос. / І. О. Бабюк, Н. Є. Бенюх, А. І. Авраменко. – Донецьк : ДООС, 1998. – 30 с.

3. Говорун Т. В. Сексуальність та статеве поведінка в Україні (Проблеми сьогодення та перспективи) / Т. В. Говорун, Б. М. Ворник. – К., 1995. – 51 с.

4. Кришталь В. В. Сексологія : навч. посіб. / В. В. Кришталь, Є. В. Кришталь, Т. В. Кришталь. – Харків : Фоліо, 2008. – 990 с.

5. Сковорода Григорій. Інтерпретації: Культурологія. Філософія. Педагогіка. Літературознавство : зб. наук. праць / відп. ред. В. Т. Поліщук, Ю.В. Тимошенко. – Черкаси : Вид-во ЧДУ ; БРАМА ; Вид. Вовчок О.Ю., 2003. – 194 с.

6. Шубкин В. "Банк грез" и баланс судеб / В. Шубкин // Лит. газета. – 1975. – 8 января.



УДК 378.02:[631.158.4]

## КОМУНІКАТИВНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЕКОНОМІСТА-АГРАРНИКА

Кучер А.В.

*У статті висвітлено результати дослідження комунікативних аспектів професійної діяльності фахівця агроекономічного профілю й теоретично обґрунтовано змістовність комунікативного компонента цієї діяльності.*

*Ключові слова: професійна діяльність економіста, функції, комунікативний компонент, професійне спілкування.*

*В статье отражены результаты исследования коммуникативных аспектов профессиональной деятельности специалиста агроэкономического профиля и теоретически обосновано содержательность коммуникативного компонента этой деятельности.*

*Ключевые слова: профессиональная деятельность экономиста, функции, коммуникативный компонент, профессиональное общение.*

*The article presents research results on communicative aspects of professional activity of agro-economic specialists and sets forth theoretical substantiation of the content of the communicative component.*

*Key words: professional activity of the economist, function, communicative component, professional communication.*

**Постановка проблеми.** Невід'ємним складником будь-якої трудової діяльності є професійне спілкування, й саме вказана діяльність (технологія організації праці, розподіл функцій між виконавцями), за О.О.Бодальовим, обумовлює та програмує зміст і характер спілкування людей, що беруть участь у створенні матеріального продукту [3, с. 11]. Природа професійної діяльності фахівця економічного профілю зумовила ту обставину, що її нормальне існування можливе лише за умови участі в спільній з іншими спеціалістами діяльності. Успішна організація спільної діяльності, розподіл функцій між виконавцями та координація їхніх дій потребує ефективного управління цією діяльністю, неодмінною умовою, основним інструментом і способом чого виступає професійне спілкування. Як підкреслює Г.М.Андреева, люди не просто спілкуються в процесі виконання різних функцій, а завжди спілкуються в певній діяльності "з приводу" неї [1, с. 79].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Галузеві особливості аграрного сектору, зокрема складність виробничих систем, їх значна залежність від природних непрогнозованих факторів, багато-профільність виробних процесів та їх специфічність, зумовлюють те, що в сільському господарстві управлінські функції на різних рівнях виконують не тільки фахівці, що мають кваліфікацію менеджера, а й спеціалісти, в першу чергу, головні, в тому числі й головний (старший) економіст, бухгалтер тощо.

[11]. Згідно з класичним підходом до основних функцій управління належать: планування, організація, мотивація й контроль, проте з урахуванням сучасних уявлень до вказаних функцій також додаються спеціальні функції, зокрема такі як: облік, аналіз, координація (регулювання) та аналітична робота [12, с. 64–66]. Виконання кожної із зазначених функцій управлінського працівника по суті є змістом тієї економічної роботи, яку здійснюють фахівці агроекономічного профілю [2; 4; 5; 6; 9; 10].

**Формулювання мети.** З огляду на викладене спробуємо визначити й обґрунтувати змістовність комунікативного компонента професійної діяльності фахівця агроекономічного профілю крізь призму функціонального підходу, тобто виходячи з виконуваних ним управлінських функцій.

**Виклад основного матеріалу.** Як відомо, однією з основних функцій, яку виконують економісти-аграрники, є планування. Організація планової роботи в агропідприємствах передбачає залучення до неї широкого кола фахівців, зокрема таких як: головний економіст, економіст з нормування та оплати праці, економіст з аналізу, економіст-маркетолог, агроном, зоотехнік, інженер, бухгалтер, фінансист, менеджер, а також (у разі потреби) зовнішні або внутрішні консультанти. Розробка системи стратегічних, тактичних та оперативних планів здійснюється, як правило, під керівництвом головного економіста, інші ж фахівці економічного

профілю зазвичай виконують ролі радників, консультантів. Плановики повинні створювати атмосферу творчого ставлення працівників до планування, організувати ефективну взаємодію людей, результативно вирішувати спірні питання. Таким чином, організація планово-економічної роботи передбачає постійне професійне спілкування між фахівцями, починаючи із стадії інформаційного забезпечення, організації нарад з планування, підведення підсумків вказаних нарад й закінчуючи презентацією розроблених планів перед трудовим колективом.

Важливість планування й документального оформлення майбутнього підприємства висуває ряд серйозних вимог до особистих якостей економіста-плановика, серед яких у контексті нашого дослідження заслуговують на увагу такі: він повинен володіти якостями дипломата й уміти розв'язувати конфліктні ситуації; уміти спілкуватися на професійному рівні зі спеціалістами різного профілю, котрі працюють на агропідприємстві: технологами, бухгалтерами, фінансистами, маркетингологами та ін. [9, с. 86].

Первинною ланкою організації аграрного виробництва є підприємства, в яких люди через цілеспрямовану діяльність у процесі праці постійно взаємодіють не тільки з природою, а й між собою, тобто, щоб виробляти матеріальні блага, вони вступають у певні суспільні зв'язки й відносини, в межах яких між працівниками відбувається професійне спілкування [4, с. 106]. Характер цих відносин істотно впливає на рівень продуктивності праці, тому економісти-організатори агровиробництва повинні вміти створювати творчу атмосферу для роботи в колективі, володіти вміннями плідно спілкуватися на професійному рівні зі спеціалістами різного профілю, що працюють в організації (технологами, фінансистами, маркетингологами тощо).

Організаторська діяльність передбачає виконання фахівцем системи дій, спрямованих на включення колег і підлеглих у різні види діяльності та керівництво їхньою діяльністю, спілкування з ними, створення колективу, в якому панують співробітництво, взаємодопомога, повага, а спеціалісти отримують задоволення від спільної праці та позитивного психологічного клімату. А цей клімат залежить, головним чином, від рівня володіння вміннями професійного спілкування та стилю цього спілкування. Слід наголосити на тому, що за інших рівних умов сприятливий стан соціально-психологічного клімату забезпечує приріст продуктивності праці на 15%, а несприятливий стан обумовлює її зниження на 30% [8, с. 20].

Ще один аспект взаємозв'язку проблем професійного спілкування та управління організацією полягає в необхідності логічності й обґрунтованості висловлювань, глибокого знання предмета, якого вони стосуються, адже від цього істотно залежить рівень взаєморозуміння між партнерами із спілкування, психологічний клімат у колективі, а в разі спілкування між виконавцем та керівником – і якість виконання розпоряджень останнього. Це твердження стає особливо актуальним для економістів-управлінців, характер професійного спілкування яких визначає ставлення персоналу до

керівників і впливає на ефективність виконання персоналом своїх виробничих функцій і службових обов'язків, що в кінцевому результаті певною мірою визначає результативність функціонування й розвитку агропромислових підприємств.

Відомо, що мотивація праці, тобто спонукання людини до дії, виступає у двох формах: біологічній і соціально-психологічній. Реалізація останньої форми передбачає забезпечення сприятливого морально-психологічного клімату в колективі шляхом ефективного регулювання міжособистісних стосунків між членами колективу, запобігання й попередження конфліктних ситуацій, а в разі їх виникнення – розв'язання, своєчасного розгляду скарг і пропозицій працівників та підтримки й позитивного сприйняття інноваційних ідей щодо вдосконалення економічної роботи. Як відомо, мотиваційні настанови персоналу безпосередньо залежать від рівня інформованості співробітників про результати їхньої праці та діяльності підприємства, що зумовлює необхідність використання різних методів комунікації для досягнення поставлених цілей [6, с. 291]. Серед методів підвищення інформованості персоналу дієвими є ділові бесіди, наради й семінари щодо інформування про результати праці, обміну досвідом та знаннями, недирективна консультація щодо проблемних питань, а також ділові зустрічі представників профспілок і керівництва, на яких обговорюються різноманітні проблеми функціонування підприємства.

Наведені теоретичні міркування дають підстави стверджувати, що в реалізації фахівцем агроекономічного профілю функції мотивації визначальне значення має професійне спілкування. Сказане певною мірою підтверджують дослідження мотивації аграрної праці, якими встановлено, що на запитання "Які мотиви Вашої роботи в колективі?" переважна більшість спеціалістів-аграріїв відповіла: сумісна праця, взаємодопомога, необхідність спілкування, звичка до колективної праці й до колег [7, с. 12].

Контроль, як одна з функцій управління, що здійснюється фахівцями агроекономічного профілю, представляє комплекс заходів зі спостереження за підготовкою, ухваленням та ходом реалізації управлінських рішень, виявлення ступеня реалізації розроблених планів, наявності відхилення та несприятливих ситуацій, про які доцільно своєчасно поінформувати відповідальних посадових осіб. Реалізація функції контролю передбачає організацію раціональної взаємодії між суб'єктами контролю (економісти, бухгалтери фінансисти, менеджери нижчих і середніх ланок управління, головні спеціалісти, представники спостережної ради, ревізійної комісії власники й акціонери підприємства, відповідні посадові особи тощо), розподіл між ними обов'язків і відповідальності [10, с. 1]. Організація системи контролю створює передумови для впорядкованої спільної діяльності керівництва, менеджерів-економістів і колективу працівників, створює основу для людської взаємодії, в ході якої виявляються зв'язки між процесами, виконавцями й контролерами. Як свідчить практика, під час виконання плану виникають

відхилення між фактичними й запланованими показниками, що зумовлюють потребу, а інколи й нагальну необхідність внесення в плани корективів. Реалізація функції контролю передбачає звітування перед керівництвом щодо його результатів, причому тут важливо не просто подати необхідну інформацію, а й дати пораду, рекомендації стосовно виходу із ситуації, що склалася. Виходячи з того, що фахівець-контролер сам зазвичай не приймає управлінських рішень, а забезпечує надання поради щодо ухвалення рішень, важливе значення відіграє налагодження зв'язків з фахівцями, які приймають вказані рішення.

Безпосередньо з контролем пов'язана функція аналізу. Систематичне здійснення фахівцями агроекономічного профілю стратегічного, попереднього, оперативного й ретроспективного (підсумкового) економічного аналізу дає підстави стверджувати, що оволодіння вміннями збору, обробки, аналізу й передачі інформації є невід'ємним елементом підготовки висококваліфікованих економістів і менеджерів. Організація та проведення аналізу вимагає чіткого розподілу обов'язків між фахівцями агроекономічного профілю як його організаторами й виконавцями; координації зв'язків між керівниками нижчої та середньої ланки; ефективної комунікативної взаємодії з власниками й співвласниками [5, с. 25]. Ефективність аналізу значною мірою залежить не тільки від раціональної його організації, а й від того, наскільки правильно поставлена робота з узагальнення й оприлюднення його результатів, від уміння використовувати їх в управлінні та при підбиванні підсумків роботи. Тому результати аналізу обов'язково розглядають й обговорюють під час ділових нарад фахівців економічної служби, на засіданнях правління підприємства чи загальних зборах акціонерів, виробничих нарадах, на зборах працівників бригад, ферм, відділків, загальних зборах працівників тощо. Специфіка аграрного виробництва, яке має безперервний (безперервний) характер, визначає необхідність проведення оперативного аналізу, результати якого оприлюднюються та обговорюються на щоденних оперативних нарадах (так звані "п'ятихвилинки"), кінцевим результатом яких є прийняття рішень, спрямованих на зниження (ліквідацію) кількості виявлених недоліків.

Насамкінець зазначимо, що важливою складовою частиною раціонального здійснення планування, організації, мотивації, контролю й аналізу є наукова організація аналітичної роботи фахівців економічного профілю. Як відомо, методологічним центром, організатором та координатором усієї економічної роботи на аграрному підприємстві є економічна служба. Тобто саме фахівці економічного профілю під керівництвом головного економіста разом із головним бухгалтером (які в цьому випадку, по суті, виступають менеджерами) за участю інших головних спеціалістів організують аналітико-економічну роботу, що переконливо свідчить про спільний характер цієї діяльності, тому її здійснення не уявляється можливим без професійного спілкування.

Доречно також наголосити на тому, що утвердження ринкової економіки в аграрному

секторі обумовлює те, що фахівці агроекономічного профілю здійснюють свою професійну діяльність не ізольовано в межах підприємства, а в певному контакті із зовнішнім середовищем, що автоматично розширює сферу професійного спілкування. Тобто менеджери-економісти постійно співпрацюють не лише з персоналом свого підприємства, а контактують із працівниками суміжних підприємств, організацій, установ, з якими воно вступає в певні стосунки, що оформляються через відповідні ділові угоди, які не обов'язково повинні бути юридично оформлені, адже в умовах розвинутого ринку, де партнерство будується на довірі, ділові угоди часто укладаються усно й виконуються партнерами не менш ретельно, ніж угоди письмові [1, с. 99]. Отже, в здійсненні зовнішніх функцій професійної діяльності фахівців агроекономічного профілю особливо важлива роль належить комунікативному компоненту, сутність якого полягає в тому, що вказані спеціалісти проводять ділові переговори з постачальниками матеріальних ресурсів; укладають ділові угоди з партнерами з реалізації продукції (покупцями) та посередниками; встановлюють ділові стосунки й укладають договори з фінансово-кредитними організаціями (фактичними й потенційними інвесторами, банками, кредитними спілками й об'єднаннями, лізинговими і страховими компаніями); контактують із науковими й навчальними установами; взаємодіють з орендодавцями; спілкуються з представниками місцевих органів державної влади (податкової адміністрації, управління агропромислового розвитку, статуправління) тощо. Таким чином, важливе місце в фаховій діяльності сучасного економіста-аграрника займає професійне спілкування, яке наскрізь проймає цю діяльність, починаючи з планування та закінчуючи контролем й аналізом, і слугує базою для зворотного зв'язку й реалізації управлінських рішень (рис. 1).

Підсумовуючи викладений матеріал зазначимо, що ключовими ролями, які виконують на практиці фахівці агроекономічного профілю, є економіст, менеджер, маркетолог, бухгалтер, фінансист, консультант-дорадник. Аналіз змісту професійної діяльності спеціаліста агроекономічного профілю крізь призму функцій, які він виконує, свідчить про те, що, по-перше, за своєю психологічною природою вона є спільною трудовою діяльністю; по-друге, організація вказаної діяльності породжує необхідність комунікації, взаємодії та встановлення контактів з іншими спеціалістами.

**Висновки.** Результати дослідження професійної діяльності фахівця агроекономічного профілю як сукупності здійснюваних ним функцій (планування, організація, мотивація, контроль, аналіз) дають підстави стверджувати, що ця діяльність насичена комунікативним змістом, тобто невід'ємним її складником є комунікативний компонент, адже, виконуючи будь-яку із зазначених функцій, фахівець здійснює професійне спілкування. Постійна участь майбутніх фахівців агроекономічного профілю в комунікативній діяльності свідчить про те, що в економічно-управлінській діяльності професійне спілкування не просто її супроводжує, а становить професійно значущу, суттєву її складову. Професійне спілкування



*Рис. 1. Комунікативний компонент професійної діяльності фахівця агроекономічного профілю з позицій функціонального підходу*

значною мірою проймає майже весь процес професійної діяльності спеціаліста агроекономічного профілю, а в окремих випадках набуває самостійного характеру як вид професійної діяльності (наприклад, коли йде мова про публічні

виступи на нарадах чи зборах трудового колективу, презентації бізнес-планів, переговори з партнерами, консультування й тощо). Тому в перспективі слід обґрунтувати модель професійного спілкування економіста-аграрника.

#### Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 375 с.
2. Андрійчук В. Г. Економіка аграрних підприємств : підручник / В. Г. Андрійчук. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К. : КНЕУ, 2002. – 624 с.
3. Бодалев А. А. Психология общения / А. А. Бодалев // Избранные психологические труды. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2002. – 320 с.
4. Ільчук М. М. Організація і планування сільськогосподарського виробництва : підручник / М. М. Ільчук, Л. Я. Зрібняк, С. І. Мельник та ін. / за ред. М. М. Ільчука, Л. Я. Зрібняка. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 456 с.
5. Ковальчук Т. М. Оперативний економічний аналіз : теорія, методологія, організація : автореф. дис. ... доктора екон. наук : спец. 08.06.04 "Бухгалтерський облік, аналіз та аудит" / Ковальчук Т. М. – К., 2004. – 39 с.
6. Колот А. М. Мотивація персоналу : підручник / А. М. Колот. – К. : КНЕУ, 2002. – 337 с.
7. Кучерук І. В. Мотивація аграрної праці : автореф. дис. ... канд. екон. наук : спец. 08.09.01 "Демографія, економіка праці, соціальна економіка і політика" / Кучерук І. В. – К., 1999. – 18 с.
8. Михайлова Л. І. Формування та розвиток трудових ресурсів як складової капіталу АПК : автореф. дис. ... доктора екон. наук : спец. 08.07.02 "Економіка сільського господарства і АПК" / Михайлова Л. І. – К., 2004. – 38 с.
9. Нелеп В. М. Планування на аграрному підприємстві : підручник / В. М. Нелеп. – 2-ге вид., перероб. та доп. – К. : КНЕУ, 2004. – 495 с.
10. Рибалко Л. В. Внутрішньогосподарський контроль в аграрних підприємствах : автореф. дис. ... доктора екон. наук : спец. 08.00.09 "Бухгалтерський облік, аналіз та аудит (за видами економічної діяльності)" / Рибалко Л. В. – К., 2008. – 20 с.
11. Свистун В. І. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності : монографія / В. І. Свистун. – К. : Науково-методичний центр аграрної освіти, 2006. – 343 с.
12. Чорний Г. М. Управління : семасіологічний і функціональний аналіз / Г. М. Чорний, М. П. Ястреб, І. Г. Нестеров. – К. : НУБіП, 2009. – 68 с.

УДК 351.862.22:378:63

## ЦІННОСТІ ТА НОРМИ ХЛІБОРОБСЬКОГО СВІТОГЛЯДУ

Костриця Н.М.

*У статті проаналізовано погляди українських і зарубіжних мислителів щодо формування світоглядних уявлень хлібороба, пов'язаних з любов'ю до землі, природи та її явищ. Цінності та норми хліборобського світогляду, вироблені впродовж історії, стали унікальним здобутком агрокультури.*

*Ключові слова:* хлібороб, хліборобський світогляд, хліборобська праця, праця на землі, цінності, норми хліборобського світогляду, традиції хліборобської праці.

*В статье проанализировано взгляды украинских и зарубежных мыслителей на проблему формирования мировоззренческих представлений хлебороба, связанных с любовью к земле, природе и ее явлениям. Ценности и нормы хлеборобского мировоззрения, которые выработались на протяжении истории стали, стали уникальным вкладом агрокультуры.*

*Ключевые слова:* хлебороб, хлеборобское мировоззрение, хлеборобский труд, работа на земле, ценности, нормы хлеборобского мировоззрения, традиции хлеборобского труда.

*The article explores the philosophical views of Ukrainian and foreign thinkers on the formation of the grain grower's philosophical concepts associated with love for the earth, the nature and its phenomena. Values and norms of the grain grower's outlook worked out throughout history have become a unique attainment of agriculture.*

*Key words:* grain grower, grain grower's outlook, grain grower's work, land cultivation, values, norms of grain grower's outlook, grain-growing traditions.

**Актуальність дослідження.** Населення, яке проживало на етнічній території України, здавна займалося хліборобством. Протягом тисячоліть формувалися традиції хліборобської праці, якій сприяли належні кліматичні умови, погідний ландшафт та родючі чорноземи. Вперше про виняткове значення хліборобської праці ще IV ст. (від Різдва Христового) сказав святий Іоанн Золотоуст: “Кожна праця годує тільки себе і єдина праця на землі, яка годує інших і багато інших” [4, с. 8].

Великий тлумачний словник сучасної української мови “хліборобство” трактує як “галузь рільництва, пов'язана з вирощуванням хліба” [2, с. 1346]. М.Є.Максюта під хліборобством розуміє “усталеність, відтворюваність життєдіяльності, повторюваність та передбачуваність занять. А отже і умова формування постійності, узвичаєності в думках та почуттях, вироблення виважених моральних норм” [4, с. 146].

У зміст поняття “хліборобство” прийнято включати низку атрибутивних елементів, серед яких: культ землі, магія слова, магія предмета. Перелічені елементи становлять світогляд хлібороба. У загальному розумінні “світогляд” – система поглядів на життя, природу і суспільство” [2, с. 1109].

Світоглядні уявлення давнього хлібороба були пов'язані з любов'ю до землі, сталими взаємостосунками з природою та її явищами. В'ячеслав Липинський, український мислитель, історик і соціолог, стверджував, що “любов до землі є основною динамічною силою як української, так і всіх осілих націй”. Він називав любов до землі однією з характерних рис українського світогляду. Нашому селянинові завжди було притаманне особливо дбайливе, добросесне ставлення до землі. Своєю працею численні покоління вдосконалювали землю, створювали такі багаті ґрунти, що згодом вони стали унікальним здобутком української агрокультури. Найкращий у світі чорнозем сформувався в результаті взаємодії хлібороба із землею. Обробіток землі супроводжувався численними засторогами і обрядами, пов'язаними великою мірою з природними циклами, із сільсько-господарським календарем [1, с. 5].

Потреба в якісно нових суспільних орієнтирах пов'язана із загостренням глобальної екологічної кризи. Заклик “повернутися думкою до землі та лісу” має загальнолюдське значення. “Делегувати” людину як особистісно втаємничену спроможне лише цілісне буття; подібну потребу має або ж

спроможна мати лише “органічність” життя; на повну реалізацію життєвої творчості спроможна тільки цілісна у просторі й часі свого буття людина. Щоб почуватися вільною, життєтворчою, індивід має усвідомлювати: він – у себе вдома. Стосовно цього відомий філософ М.Бердяєв констатував, що необхідні нова “якість життя” – “земля й реалістичне відчуття землі”, “реалізм матері-землі”, “містична земля” [4, с. 152–153].

**Мета статті.** Проаналізувати погляди українських і зарубіжних мислителів, науковців різних галузей знань на формування світоглядних уявлень хлібороба з метою відновлення традиційно благоговійного ставлення до землі, духовних орієнтирів і вартостей хліборобської праці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Цінності та норми хліборобського світогляду були впродовж історії філософської думки певною мірою репрезентовані у творчості окремих мислителів, серед них: Публій Вергілій Марон (70–19 рр. до н.е.), Тулій Цицерон (106–40 рр. до н.е.), Д.Юм (1711–1776), Жан Жак Руссо (1712–1778), Руссо Клод Адріан Гельвецій (1715–1771), Григорій Савович Сковорода (1722–1794), Поль Андрі Гольбах (1723–1789), Іммануїл Кант (1724–1804) Георг Вільгельм Фрідріх Гегель (1770–1831) тощо.

Заслужують на увагу філософські погляди українського дослідника М.Є.Максюти щодо формування світоглядних уявлень хліборобів, які представлені науковими статтями: “Сенсожиттєвість світогляду хлібороба: спроба сучасного переосмислення”, “Хліборобські мотиви у вітчизняній духовній культурі та філософії: історичний екскурс”, “Хліборобський поворот у світоглядній свідомості на порозі третього тисячоліття: “георгіки душі” для глобалізованого людства?”

Цікавими з наукового погляду є історико-філософські міркування О.М.Марчук у статті “Хліборобська душа народу: розселення як фактор моральної деформації” щодо чинників механізму зламу традиційної культури, а саме: придумання в селянині вільного хлібороба.

Український історик С.І.Дровозюк у монографії “Національно-культурне та духовне життя українського селянства у 20–30-х рр. ХХ ст.: історіографічний нарис” наголошує на необхідності ґрунтовного вивчення впливу репресій на культурно-духовне життя селянства, його морально-етичні норми.

Представляє науковий інтерес у контексті нашого дослідження етнографічна монографія О.Стасюк “Геноцид українців: деформація народної культури”, присвячена проблемі голодомору, проявам деформації, денационалізації та уніфікації української традиційної культури.

**Виклад основного матеріалу.** На всіх історичних етапах в українській філософській думці хліборобська тематика була першорядною. Григорій Сковорода пильну постійно звертав увагу на світ села і хліборобства. В історії цивілізації з селянством пов’язаний сумний парадокс. Селяни, які своєю працею на землі, по суті, годують людство і через це вже мали б займати пріоритетне місце в суспільстві, в дійсності були найбільш приниженою, безправною, пригнобленою, переслідуваною його частиною.

Григорій Сковорода прагнув жити “на полях”. На думку філософа, таким чином можна зберегти життєве коріння. Він вважав, що запорукою творчості, повноти життєвості хліборобської нації загалом і тієї чи іншої людини зокрема можна досягти перевіреним історією способом повернення думки до землі й лісу” [4, с. 152].

Хліборобство було важливим чинником стабільності існування роду людського, необхідною передумовою формування всього узвичаєного у спільноті. Для хліборобства характерними ознаками були циклічність відтворення життєдіяльності, а також повторюваність і передбачуваність занять. Це, у свою чергу, дає змогу вважати його умовою вироблення постійності в думках та почуттях, формування всебічно аргументованих і перевірених практикою норм моралі. Про переваги цінностей хліборобського способу життя точно висловлювалися в різні часи мислителі і філософи. Детальніше зупинимося на висвітленні зазначеної проблеми в контексті історії філософської думки.

Давньоримський поет Публій Вергілій Марон (70–19 рр. до н.е.), твори якого стали чи не найпопулярнішими в Європі періоду середньовіччя та Відродження, виступив у своїх творах пропагандистом ідеї повернення “до землі”. У контексті нашого дослідження цікавим виявився твір-поема “Георгіки”. Її текст складається з чотирьох книг. Головна тема першої книги – рільництво, другої – садівництво, третьої – тваринництво, четвертої – бджільництво. Загалом поема складається з низки практичних порад, що чергуються з описами природи й епізодами різного змісту: історичними, міфологічними та ін. У “Георгіках” автор виступив пропагандистом улюбленої Октавіаном та його прибічниками ідеї повернення “до землі” як до джерела існування людства і народного добробуту. Відомо, що завдяки Октавіану в Римській імперії після тривалої боротьби було встановлено єдино-владдя; це, у свою чергу, посприяло порівняно тривалому миру, відновленню і розвитку сільського господарства. Тогочасне соціальне замовлення хліборобству було насамперед традиційним – продукувати для суспільства засоби існування, крім того, водночас забезпечувати послаблення соціальної напруги. Невипадково Меценат, запропонувавши Вергілію створити згадану поему, визначив її завдання: прославити хліборобський спосіб життя та послужити практичним підручником тим, хто займається цією справою.

Значення хліборобства для громади, його вплив на суспільну свідомість осмислював і славетний оратор Риму Марк Тулій Цицерон (106–40 рр. до н.е.). Зокрема, у книзі “Про старість” він наголосив, що хліборобська праця добре впливає на самопочуття, позитивно позначається на фізичній та розумовій активності людини. Працю на землі цей надзвичайно авторитетний автор назвав “землеробськими втіхами” для осіб похилого віку. І старість – не завада роботі на городі чи полі. Адже, плакаючи рослини, збираючи врожай, людина разом із тим відновлює свої фізичні й душевні сили. Цицерон підкреслив, що, осмислюючи значення землеробства, необхідно обов’язково враховувати його “очищувальні” можливості. Фізична праця на землі

є, по суті, постійним “обміном” між людиною та землею, в результаті якого людина має величезну матеріальну і моральну користь. Серед переваг хліборобської праці – душевна гармонія, внутрішній спокій, спокійно-розважливе сприйняття світу, розуміння потреб і запитів конкретного середовища. Цицерон був переконаний, що земля не тільки обдаровує господаря реальними плодами, а й веселить своєю великою народжувальною силою, котра від стороннього ока захована в надрах. Адже вона, ця земля, спроможна, поділившись енергією з малесенькою насінною, давати життя багатьом рослинам: від дрібненької травинки до великого дерева. Таким чином, спокійна, осмислена праця на землі сприяє формуванню в людей доброзичливого ставлення до дійсності, нівелює прагнення до суспільних потрясінь [4, с. 147].

Відомий англійський філософ, історик та економіст Д.Юм (1711–1776) при обґрунтуванні утилітаризму також вдався до аналізу хліборобської праці, сільського способу життя. Він зазначав, що краса землі та циклічні роботи на ній вплинули на формування психології селянина. Найприємніше видовище, на його погляд, – це засіяне поле. Воно здається таким гарним насамперед завдяки своїй родючості; і з цією красою не може порівнятися будь-що інше. Філософ красу поля оцінював значно вище, ніж звичайний пейзаж степу, оскільки засіяна нива – це не лише краса, а й користь.

У тому, що саме хліборобство відіграло найважливішу роль у розвитку цивілізації, зокрема у виникненні приватної власності, був переконаний французький філософ і письменник Жан Жак Руссо (1712–1778). Поряд із хліборобством головним рушієм цього процесу він визначав винайдення способів добування металів. Завдяки наполегливій праці колись безкрайні ліси поступово перетворилися на родючі хліборобські ниви; отже, в суспільстві відбувся “великий переворот”, викликаний, згідно з твердженням Руссо, відкриттям “двох мистецтв: обробітку металів і хліборобства. В очах поета – золото і срібло, а в очах філософа – залізо й хліб цивілізували людей і згубили рід людський” [4, с. 149].

Видатний французький філософ Поль Андрі Гольбах (1723–1789) наголошував: “Хліборобство і торгівля – годувальниці держави”; “Державу годують поля”. Мислитель протиставляє місто і село, вказуючи на цілковиту протилежність їх способу життя. Усі кращі моральні цінності уособлені в хліборобі, який заклопотаний щоденними справами, найменше з усіх соціальних категорій піддається різним негативним впливам. Тихе й мирне життя в селі, скромні потреби, усталеність побуту, розміреність праці й можливість через певний час користуватись її плодами сприяють вихованню людини порядною і чесною, формують у неї розуміння відповідальності за нащадків, за власну сім’ю та рід узагалі.

Гольбах був переконаний, що життя в селі має бути не тільки корисним, а й приємним. Якщо воно справді таке, то влада здійснює розумну політику. Людині необхідно мати змогу спокійно насолоджуватися результатами своєї роботи, тільки тоді вона без примусу і постійно працюватиме на землі. При цьому вирішальною є “особиста зацікавленість”

хлібороба у забезпеченні високого рівня виробництва, його розвитку. Разом із тим у створенні атмосфери доброзичливості стосовно виробника сільськогосподарської продукції має бути зацікавлене і суспільство.

Основоположник німецької класичної філософії Іммануїл Кант (1724–1804) наголошував, що саме хліборобство стало ініціатором докорінних змін у способі життя та свідомості людей. Праця на землі вимагала від людей осілого способу життя. Оскільки стосунки між осілими хліборобськими племенами та кочівниками-пастухами від початку були антагоністичними, то люди втрачали змогу прожити окремими сім’ями на достатньо великих територіях. Хлібороби вбачали порятунок у своєму згуртуванні, об’єднанні.

Співвітчизник І.Канта Георг Вільгельм Фрідріх Гегель (1770–1831), який створив на об’єктивно-ідеалістичній основі системну теорію діалектики, був переконаний, що кризу східного світу супроводжував “перехід від кочового стану до хліборобства”. Він став головним фактором, що забезпечив розширення освоєних територій. До виникнення хліборобства греки, зазначав мислитель, перебували у первісному стані. За підтвердженнями практикою точними словами Гегеля, хліборобство було не лише чинником “економічного” способу забезпечення необхідних матеріальних благ і умов життєдіяльності. З погляду історії, значно більше значення має те, що хліборобство потребувало постійної і предметної турботи про майбутнє. Разом із тим учений не абсолютизував цей рід занять, будучи впевненим, що хліборобство – лише одна з багатьох інших “сходинок”, котрі забезпечують поступальний розвиток історії. Водночас із формуванням у селян відповідальності, завбачливості та інших позитивних рис воно також “пробуджувало думку про всезагальне, а в цьому вже міститься принцип власності та промисловості” [4, с. 149–150].

У “Філософії права”, аналізуючи системи розвитку громадянського суспільства, Гегель зазначив, що хліборобський спосіб життя – патріархальний. Його світоглядні цінності та норми визначають побудову сімейних відносин, довірливе ставлення до інших. Визначальним для хлібороба є те, що він “живе у благочестивому сподіванні, що ця (Божа – авт.) благодать не перестане вивлятися і надалі”, керується “безпосереднім почуттям, завдячуючи Богові”. Гегель був переконаний, що хліборобові доводиться мало “думати самостійно”. Адже все, що він добуває для проживання, – це “дарунок чужого”, і таким “чужим” для хлібороба є природа. Оскільки він залежний від довколишнього середовища, то для нього характерна “готовність терпіти все, що б не трапилось”.

Загалом хлібороби, на думку Гегеля, більше, ніж представники інших професій, здатні підкорюватися. Зовсім інша картина в промисловості, де робітник набагато менше залежний від когось чи чогось. Адже він сам, власною працею продукує майже все необхідне для проживання; отже, органічною рисою такого індивіда є особливо розвинене почуття гідності. Останнє, на переконання мислителя, “найістотнішим чином поєднано

з вимогами правопорядку". Саме тому, впевнений Гегель, у мешканців міст сформувалося почуття свободи й порядку, адже промислові робітники більше, ніж інші, хочуть свободи.

Ще далі пішли у розвитку цієї тези К.Маркс та Ф.Енгельс. Вони, зокрема, наголошували, що їхнє вчення – це, по суті, голос пролетаріату, а їх завдання як учених – “науково” та “філософськи” обґрунтувати історичне покликання робітничого класу. Саме пролетаріат, доводили ці мислителі, є найбільш свідомим, організованим, підготовленим класом. Із урахуванням свого становища в системі суспільно-матеріального виробництва він – і це головне – має здійснити переворот у суспільному бутті. Його мета – суспільство без класів, без експлуатації, зрештою, й без держави, яка в нових умовах стане “зайвою”. Щоб довести цю “місію”, необхідно було обґрунтувати наявність у пролетаріату позитивних рис, на відміну, вочевидь, від селянства. Блискуче оволодівши логікою Гегеля, К.Маркс вважав пролетаріат і його місію історично прогресивними, а селянство – “масою”, котру неодмінно чекає трансформація в промислових робітників. Кожна хліборобська сім'я, в його розумінні, – це “самодостатня”, “замкнута одиниця”. Щоби вижити, селяни більше взаємодіють із природою, ніж із суспільством, а це аж ніяк не сприяє розвитку. З іншого боку, тотожність інтересів хліборобів, наголосив К.Маркс, не сприяє й виникненню між ними “якоїсь спільності” (найімовірніше, за політичними інтересами), позаяк нема відповідної “політичної організації”. Нема між хліборобами й національного контакту, бо визначальними стосовно національних та інших зв'язків є відносини виробничі. У підсумку селянство як клас не може захищати свої інтереси, воно “неспроможне представляти себе” – це потрібно робити іншим. Майже дослівно повторивши Гегеля, К.Маркс зробив висновок, що “...представники хліборобів повинні бути й їхніми господарями” [4, с. 151].

Не буде перебільшенням сказати, що хліборобство і пов'язана з ним система цінностей упродовж історії філософської думки постійно привертала увагу мислителів. Однак адекватне розуміння зв'язків хліборобства з довколишнім світом поступово деформувало те, що в науці переважали

раціоналістично-технократичні норми й установки. Значні зміни в поглядах на цю проблему відбулись у ХХ ст.

Доречно навести вислів одного з найвідоміших мислителів ХХ ст., іспанського філософа Х.Ортегі-і-Гасета: “Ми є ... хліборобською расою селянської вдачі”. А це, у свою чергу, означає, що дане визначення необхідно враховувати у повсякденній життєдіяльності й відповідно будувати її [4, с. 151].

О.М.Макарчук зазначає, що споконвічно життя українця проходило в межах народної моралі і традиції. Кожен момент ніс у собі виховні функції, за дотриманням яких слідувала громада. Такий уклад складався роками і навіть століттями. Радянський період з ним негомogenous. Зв'язок поколінь перервався, багато рис нашого часу не впливають з попередньої традиційної культури. Коріння планомірно обрубувалося, відбувалося перетворення українського народу на населення, що в ідеалі мало набути рис єдиного “радянського народу”. Особливо жорстокого потрійного удару зазнало українське селянство – йдеться про розкуркулення, колективізацію і голодомор [3, с. 2].

Але не слід забувати, що землеробство, на відміну від багатьох інших форм діяльності, розвивається не лише в соціальному, але і в природно-біологічному контексті. Людина-землероб відрізняється від інших людей тягою до землі, що, у свою чергу, накладає відбиток на характер і поведінку людини, формує специфічну ментальність. Цей природно-біологічний зв'язок був і залишається не лише умовою процвітання землеробства, але й чинником, супутнім формуванню і відтворенню деяких базисних людських цінностей, що дозволяють говорити про елементи особливої моралі, властивої землеробові [3, с. 3].

**Висновки.** На нашу думку, система цінностей, вироблена хліборобами, покликана служити основою, головним стержнем якої має бути дбайливо-господарське розуміння законів природи, бережливе ставлення до навколишнього середовища, раціональне використання його можливостей із урахуванням потреб прийдешніх поколінь.

**Актуальними напрямками подальшої роботи** ми вважаємо впровадження у зміст навчально-виховного процесу вищих аграрних навчальних закладів хліборобських традицій як інтегративного компонента культурологічних знань.

## Література

1. Апанович О. За плугом Господь іде (Агрокультура українського селянства й козацтва в контексті ідей Сергія Подолинського та Володимира Вернадського) / О. Апанович. – Редакція газети “Дзвін Севастополя” Севастопольського товариства “Просвіта” ім. Т. Шевченка, 1999. – 26 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2003. – 1440 с.
3. Макарчук О. М. Хліборобська душа народу: розселення як фактор моральної деформації [Електронний ресурс] / О. М. Макарчук. – Режим доступу: [nbuv.gov.ua/portal/Makarчук.pdf](http://nbuv.gov.ua/portal/Makarчук.pdf). – Назва з екрану.
4. Максюта М. Є. “Хліборобський” поворот у світоглядній свідомості на порозі третього тисячоліття: “георгіки душі” для глобалізованого людства? / М. Є. Максюта // Людина і культура в умовах глобалізації : зб. наук. ст. – К. : Парапан, 2003. – С. 145–155.



УДК 81'246.2

## BILINGUALISM: CONCEPTUAL AND PRACTICAL CONSIDERATIONS

Malyuhina T.

*У статті представлено огляд основних понять, які стосуються білінгвізму та його видів; розкрито зміст явища міжмовного трансферу як невід'ємної частини взаємодії мов білінгва та чинників, які можуть його посилювати; описано програми мовного занурення, що успішно застосовуються у Канаді з метою формування раннього білінгвізму у дітей у шкільних умовах.*

*Ключові слова: двомовність (білінгвізм), засвоєння M1/M2, міжмовний трансфер, інтерференційні помилки, програми мовного занурення (іммерсійні програми).*

*В статье рассматриваются вопросы двуязычия и его основных видов; проводится анализ межъязыкового переноса, который является неотъемлемой частью взаимодействия языков и может проявляется как в транспозиции, так и в интерференции; описываются основные виды ошибок, вызванных межъязыковой интерференцией, а также факторы, усиливающие эти ошибки; рассматривается опыт Канады в развитии раннего билингвизма у детей с помощью иммерсионных языковых программ.*

*Ключевые слова: двуязычие (билингвизм), усвоение Я1/Я2, межъязыковой перенос, ошибки как результат интерференции, иммерсионные языковые программы.*

*This article provides a concise overview of the international research literature on bilingualism and bilingual immersion education. The author describes what bilingualism is, mentioning its basic types, positive and negative effects of contact between the languages spoken by a bilingual, and the general ways to apply theoretical knowledge in practice in home and educational contexts.*

*Key words: bilingualism, L1/L2 acquisition, language transfer, interference errors, immersion programmes.*

### INTRODUCTION

Bilingualism is a personal enrichment and a passport to other cultures.

Francois Grosjean

Bilingualism is a benefit and a resource, both for individuals and the wider society, which should be maintained and fostered. But how to raise a bilingual? - that is the question that teachers, methodologists and parents face while searching a fruitful and versatile teaching technique. In order to find the most effective approaches to promote long-term bilingualism and biliteracy, many theoretical facts about bilingualism and its effects on cognitive development of an individual should be taken into account, so that practical strategies will be based on a solid foundation of precise theoretical principles.

The aim of this article is to present the basic notions of contemporary bilingualism research. Our review will be organized around three issues: (1) the attempt to explain what is bilingualism in general and what are its particular types; (2) the phenomenon of bilateral impact

of languages of a bilingual individual which is reflected in language transfer and interference errors; (3) basic strategies how to raise a bilingual at home or at school (on the example of Canadian immersion programmes).

In our deepest conviction, the importance of the research is obvious, since nowadays proficiency in only one language is not enough for economic, societal and educational success. It results in a strong need in the society for bilingual education programmes. To make second and foreign languages education successful, methodologists have to conceive the theoretical foundations of different fields of sciences concerning two languages acquisition, alongside with the foreign experience of bilingual education successfully applied in academic settings.

The foregoing research in this area has by now been abundant, but still not sufficient enough, as many of the aspects of bilingualism are very obscure in nature and difficult to prove, as well as they may vary significantly from person to person and even by the same person in different emotional or physical states (e.g. child

bilingualism, impact of a bilingual's proficiency in his first language on his successes in the second language acquisition, or individual predispositions which can reinforce or subtract the acquisition). These issues still remain open and before any profound research has been carried out, we can only speculate about them.

Among the prominent linguists who studied bilingualism in the early and middle 20<sup>th</sup> century, Bloomfield, Haugen, Weinreich, Darcy, Saer can be named; Grosjean, Klein, Genesee, Cummins, Ellis, Hoffmann are leading authorities on bilingual education and research of the present times. Huge contribution to linguistics was made by Noam Chomsky who is frequently cited in connection with his concepts of transformational generative grammar. Lev Vygotsky is also an important figure in the international bilingualism domain for his study of psychology and cognitive development of children as well as concepts of interrelation of language development and thought.

At the very beginning, we want to introduce the shortenings widely used in the linguistic literature:

L1 (from *Language* 1) – the symbol for the first language acquired by a child;

L2, L3 and so on – symbols referring to the second, the third and the next acquired languages.

It should also be kept in mind that the second language (L2) does not mean the same as a foreign/target language. The latter is studied as one of the subjects on the curriculum; it is not used for educational or communication purposes either at classroom settings or in informal situations. In its turn, the term *second language* is used in relation to the situations, when some school subjects e.g. Mathematics, Physics, Geography etc. are taught in it or it is used by a person in natural environment, with communicative or other intentions.

#### 1. WHAT IS BILINGUALISM?

Why is it so difficult to define bilingualism? One of the reasons is the complexity of language behaviour influenced not only by speaker's linguistic knowledge, but also by his emotional state during a particular act of communication as well as by the social values of a certain environment [3, p. 7]. As with most cognitive and linguistic processes, bilingualism is an extremely complex phenomenon which can vary widely from person to person. As Charlotte Hoffmann points out [3, p.17], its other cause lies in the interdisciplinary character of bilingualism study. Scholars from the academic fields of sociology, psychology, most branches of linguistics including pragmatics, ethnology, anthropology, education etc. study various aspects of bilingual situations and, as a result, offer different definitions (see further discussion of this: 3, p. 14–32).

There are even such distant, if not to say opposing views on the concept of bilingualism, as *maximalist* and *minimalist* stances. They are based on the criterion of language competences, i.e. how proficient a person is in L1 and L2. According to the former, bilingualism is a "near-native control of two or more languages" (such viewpoint was especially popular in 30–60s years of the 20<sup>th</sup> century among early bilingualism researchers e.g. Bloomfield, Oestreicher, Christopherson), while the latter sees it as "the point where a person can first produce complete meaningful utterances in the other language" (e.g. Haugen supported such a definition) or has at least minimal degree of one of the language

competences, either speaking, writing, reading or understanding speech (e.g. Macnamara) [3, p. 20–21]. One view is obviously too narrow, while the other is too broad to be of much help.

As it turns out, there exists no explicit formulation of bilingualism. In this paper however, under a bilingual/multilingual person we shall understand any individual who is able to use two (or more) languages for either communicative, academic, business or any other purposes, without defining how well the languages need to be known. Such approach to the notion of bilingualism is supported by the majority of contemporary researchers (see, for instance: [6, p. 180; 3, p. 16; 2, p. 509; 9, p. 43]).

Rather than to look for the best definition of this complex concept, it appears more informative to describe **a bilingual profile** for a person or group which takes into account key attributes of bilingualism (cited after: [3, p. 31]):

- 1) language development, maintenance and/ or loss of L1/ L2;
- 2) sequential relationship of L1 and L2, i.e. whether they are acquired simultaneously or subsequently;
- 3) language competence, i.e. degree of proficiency in L1/L2 and language dominance;
- 4) functional aspects of language use: what, when and to whom L1/ L2 are used;
- 5) linguistic features, such as code-switching, borrowing and interference;
- 6) attitudes towards L1/ L2, speakers of L1/ L2 and bilingualism itself;
- 7) internal and external pressures (motivational, social, psychological etc.);
- 8) environmental circumstances surrounding the bilingual;
- 9) biculturalism, i.e. degree of familiarity with the cultures of L1/ L2.

All these components indicate if a person is capable of performing in both languages, in which situations and how successfully. Only considering the unity of all the mentioned above aspects, we can ascertain an individual as a bilingual.

#### SOME TYPES OF BILINGUALISM

Awareness of bilingualism basic types together with the comprehension of their nature, are essential for further discussion. Therefore, let us have a little more detailed look at them:

According to the age of L2 acquisition, simultaneous and sequential types of bilingualism are distinguished. If a child has been exposed to both languages since their infancy (or before the age of 3), this is **simultaneous language acquisition** (or simultaneous dual language development as, for instance, Genesee puts it, together with the other generally used term meaning the same: bilingual first language acquisition (see e.g.: [5, p. 102]). It is a typical situation for mixed marriages, where parents are native speakers of different languages and want their child to acquire both of them [8, p. 143; 5, p. 102]. If a child begins L2 being older than three-four years old, it is known as **sequential bilingualism**, because in this case much of L1 is already in place. In its turn, sequential bilingualism is divided into sequential child L2 acquisition which takes place before an individual's adolescence period, and sequential adult L2 acquisition occurring after adolescence [5, p. 102].

- Balanced and dominant forms of bilingualism deal with the level of proficiency a bilingual has in their L1/L2. A balanced bilingual is someone who is more or less equally proficient in both languages, but will not necessarily be as good as a native speaker. On the other hand, a dominant bilingual is a person who is more proficient in one of the two languages (in most cases native-like); they are capable of communicating in their weak language, but are dominant in the other [6, p. 181]. A bilingual may have spoken both L1 and L2 from childhood, but one language has still come to dominate. This may be because the dominant language has been used more regularly in the particular language context (e.g. for academic purposes or for home use). With reference to the very young children, whose language development is still an on-going process, the concept of *preferred language* is used, while in relation to older bilinguals the term *language dominance* is applied to describe the same phenomenon [3, p. 92].

- Complete (or proficient), partial and limited types of bilingualism are based on the absolute or relative L1/L2 mastery. Complete/proficient bilingualism implies native-like linguistic competences in both L1 and L2, including literacy, culture awareness, use of communicative devices in a certain linguistic environment. Partial bilingualism seeks fluency and literacy in both languages in all domains, but so far the child has achieved age-appropriate proficiency only in one language, while the other remains in its weaker form. Finally, in limited bilingualism an individual lacks sufficient language and communication skills in both languages [6, p. 181].

To describe a bilingual with high language competences, Halliday, McIntosh and Strevens introduce the term *an ambilingual* (or an equilingual) – it is a speaker who has complete control of two languages, which means is at the same time both a complete and balanced bilingual. Needless to say, it is rather an abstract model, since rarely do people have identical linguistic input and output in both their L1 and L2 or use both languages for the same purposes and in the same context [3, p. 21].

The term *semilingualism* concerns limited bilingualism, and means that a person has low level of language proficiency and communicative skills in both languages [ibid., p.28]. *Semilingualism* may be either dominant or balanced, but the key determinant here is that a semilingual encounters difficulties in thinking and expressing themselves in either language. They may also produce grammatically incorrect utterances or have very limited vocabulary in both languages.

- Additive and subtractive forms of bilingualism reflect the changes in the individual's linguistic proficiency and communicative ability, which take place with L2 introduction. If these changes are positive in character, we speak about additive bilingualism. In this case, L2 acquisition enriches a person's L1 knowledge as it offers social, cognitive and linguistic benefits. The term *subtractive bilingualism* describes the adverse situation: the more proficient an individual becomes in L2, the more skills they lose in their L1 [3, p. 21; 4, p. 165]. This is especially typical for the situations when L2 enjoys higher prestige in the situational environment of the bilingual and is more socially acceptable than L1; therefore, the person cannot see the benefits of

mastering L1 which leads to it becoming weaker and weaker and subsequent losses of its competences. This phenomenon is also called *language attrition*.

- *Élite bilingualism* – occurs in families who change their country of residence relatively often or when a child is sent to be educated abroad. In case of adult bilingualism, a person freely chooses to become bilingual for career/business/academic or other benefits and the term *elective bilingualism* is used for it. L2 acquisition proceeds unhindered, with the two languages receiving wide social support and L1 enjoying firm and stable position. Progress in L2 is usually much approved while failure brings about no serious consequences [3, p. 47].

- Ida Kurcz also mentions coordinate and compound forms of bilingualism [6, p. 183]. Coordinate bilingualism occurs when L1 and L2 don't interact, since the person acquires them in different situational environments, e.g. L1 serves as a home language while L2 is learnt and/or used at the academic settings. In case of compound bilingualism, there is a permanent contact between the two languages, with no particular time, place, person or situation attributed either to L1 or L2. It may be found in bilingual families and among minority groups, where all members of a family or community speak both L1 and L2 using them in turn for their special needs [ibid., p. 183].

- The distinction between societal and individual bilingualism/multilingualism should also be made. India, Switzerland, Belgium are multilingual countries, Canada and Finland are officially bilingual, while Paraguay and Luxembourg are examples of both official bilingualism and diglossia and triglossia correspondently. The paradox is that there are actually fewer bilingual people in bilingual countries than there are in so-called unilingual ones [3, p. 13]. It can be explained by the fact that the state policy in bi- or multilingual countries often guarantees use of two or more languages in education and state institutions, without promotion of bilingualism among its citizens. The general tendency in Europe shows that bilingualism among individual speakers of larger countries is less frequent. There can be a dozen of languages spoken by sizeable communities in France and Germany, and over a hundred in Britain, but, in spite of this, the majority of Britons, Germans and French people are monolingual in the sense they use only one language for their normal day-to-day communication [ibid., p. 2].

To accomplish the presentment of bilingualism basic types, we would like to add a few comments.

Firstly, a language is not something which, once acquired, remains in the same state forever. On the contrary, it is a dynamic system which can develop under favourable circumstances or undergo attrition under disagreeable ones. Certain situations can support temporal development of L1, even at the cost of L2, which can be later compensated by the beneficial opportunities for L2 advance. G.J.Berko and N.B.Ratner give an example of a bilingual child, whose L1 is home language (Spanish) and L2 is school language (English). Having begun school, the boy started speaking English much better than Spanish. However after visits to monolingual relatives in Mexico, his Spanish usually started to dominate over English [2, p. 483]. Here we can see samples of change of a dominant and a weaker language.

Secondly, it is quite natural for a bilingual to have a dominant and a weaker language or have certain linguistic qualifications better developed in one of the two languages. Thus, an individual may have better literacy skills in L2, but may decide to select L1 for telling jokes, participating in a role-play or quoting someone else. The topic of a discussion may also determine the language choice [ibid., p. 483; 3, p. 88–93]. Having preferences of such kind does not at all exclude proficiency in the other language, but serves the aim of conveying a particular meaning or having a certain effect, for instance, a humorous one [3, p. 92].

Finally, the choice of the language by older children and adults may be influenced by a psycholinguistic reason: the speaker chooses the language they are more confident in. They may as well bear in mind the frustrating experience of not being able to express their thoughts in one language, so they select the other language to avoid the unpleasant emotions. This factor is especially noticeable when the bilingual's competences and skills in both languages are not equally balanced [3, p. 88–93].

Stylistic means of bilinguals in each language may also differ. Due to separate areas in which the languages are used (e.g. L1 for home use/ communication with friends, L2 for formal situations, such as business or studying) speakers may have acquired more colloquial style in L1 and more formal in L2. As a result, they are capable of using "polite expressions" and certain forms of address for specific purposes only in one language [3, p. 93]. This example demonstrates the necessity of acquisition not only a language but also the cultural norms and values of its native speakers, and it shows the complex nature of bilingualism.

All the mentioned above determinants are certainly interrelated and, as we have already mentioned, form an inseparable unity.

## 2. LANGUAGE TRANSFER

There is much evidence from various studies that L2 learners are much influenced by their L1. On encountering complex semantic problems while realising their communicative intentions, an individual tends to adjust the structures of L1 for their response production in L2. This process is known as language transfer. It is divided into positive transfer or facilitation, which helps learners acquire properties of the target language or L2. However, knowledge of L1 may also hinder learners in their progress with L1. This is negative transfer, or interference, providing to interference errors [2, p. 485; 7, p. 27–28; 1, p. 342].

As G.J. Berko and N.B. Ratner reasonably point out [2, p. 485], the more similar the languages are, the more positive facilitation occurs. The acquisition of structures similar in both L1 and L2 makes learners no difficulties, as the new L2 experience is just the same as it has been within L1. Consequently, the tempo of developing similar language and communication skills is apt to be rather fast. However, in cases with unlike language structures, the teacher should foresee certain difficulties in their understanding and acquisition, anticipate probable errors and devote more time for practising this language material [ibid., p. 485].

Negative interference is especially vivid by the children with bilingual L1 acquisition. In the initial stage, having a balanced contact with both languages and

acquiring them in the way similar to that of monolinguals, the child is most likely not to separate the language systems of L1 and L2, treating them as a unity. That fact explains the mutual two-way transfer L1–L2, particularly on the lexical level. In case when L1 is dominant and L2 is weaker, frequent are the cases of L1 vocabulary introduction into L2 grammatical system with tendency of fossilization of such mistakes in later stages [8, p. 144–146]. Nevertheless with time, persistence and developing of metalanguage awareness, children begin to separate the language systems and negative transfer gradually subsides.

### Levels of Interference

Interference may happen at four levels: phonological, grammatical, lexical and spelling.

Interference at the phonological level is called „a foreign accent" and this is the first thing which catches the ear of a native speaker, indicating the interlocutor to be a foreigner. Adult bilinguals acquire phonological aspects of L2 with greater difficulties than children, who being exposed to L2 linguistic environment, successfully adapt L2 pronunciation, especially its intonation [3, p. 96–97].

Interference at the grammatical level involves word order, the use of pronouns and determiners, prepositions, tense, aspect and mood. Prepositions seem to make the children most problems: researches show that not only bilingual, but also monolingual children tend to make mistakes using them. That's why it is still not clear if the language transfer has any influence on their acquisition [ibid., p. 97].

Interference at the lexical level happens when bilinguals borrow a word from one language to use it in the other language. The borrowed item may even be "fitted up" with the appropriate morphology as if to adjust it to the rules of the other language. Thus, Ch. Hoffmann provides the following example: her Spanish-German-English speaking child created "el belto" for the Spanish "cinturyn" originating from English "a belt" among others [3, p. 99]. The feel for the language helped the child to stylistically fit this creation into the morphological system of the correspondent language. Idioms and their direct translation from L1 (usually the dominant language) into L2 (the weaker one) may also create difficulties [ibid., p. 100].

Interference in spelling is the transfer of writing conventions from one language to the other (e.g. forgetting to use capital letters for the main parts of speech by English-German speakers).

In recent studies, there is a tendency to differentiate between interference, borrowing, mixing and code-switching which are based on different aspects of L1 and L2 mutual impact. But, as if often happens in the fields of linguistics, there are no clear-cut distinction or commonly agreed approaches to the issue [3, p. 95–96]. We will briefly mention that interference seems to be more involuntary; a bilingual is rather not conscious of its presence in his output, so it remains in his speech while speaking to monolinguals. Code-switching, code-mixing and borrowing concern presence of elements of two languages (codes) within one utterance; they are less automatic and a bilingual is aware of their presence in his speech, trying therefore to avoid them while conversing with a monolingual so that the conversation is not disrupted [ibid., p. 96].

### Which factors can facilitate negative transfer?

Out of the abundance described in psycholinguistic literature, we chose the most significant to our point of view:

1. It has been observed that children tend to mix more if they are frequently exposed to mixed speech [3, p. 95]. So, bilingual parents or care-givers should mind their own language while communicating with the child if they want to help them acquire the languages in the separate way.

2. Besides, both children and adults demonstrate more interference errors, namely significant non-native accent and choice of wrong words, when they are fatigued or excited [3, p. 92].

3. The degree of lexical interference increases when children are aware of being tested, when a time limit is set and when testing is done in a quick succession [ibid., p. 99]. It may reveal the negative influence of need to perform under pressure on children's ability to concentrate on the form of their utterances.

4. An interesting fact is that language interference usually escalates among the group of bilinguals with the same L1 and L2 [9, p. 53–55; 3, p. 95].

5. With children, interference errors are more affluent during oral informal communication than in learning settings or during written production. This can be due to the fact that during oral discourse the children are more relaxed as well as they control what they say less, and the sense of utterances is much more important than their form [1, p. 344].

Finishing this part, it is worth mentioning that advisors against child bilingualism use negative transfer and interference errors as their most decisive argument against raising children bilingual. However, our opinion is that the nature of bilingualism is too complex to be measured just by the purity of the language output and that bilinguals should be looked upon holistically, taking into account communicative, cognitive, cultural and other benefits, which bilingualism brings about.

### 3. FROM THEORY TO PRACTICE

As we have mentioned above, parents can help their children in developing bilingual competences. The paramount principle is to keep the languages apart which means not to switch codes within one utterance or conversation. Hoffmann explains the vital importance of such separation: "There are suggestions (not proved imperically however) that mixed input is more likely to cause mixed speech. And there is a popular belief that those who consistently mix languages are not capable of keeping them apart, i.e. that they somehow have a language deficiency".

There are three main strategies how to isolate the languages:

1. "one person – one language";
2. "a certain place – a certain language";
3. "a certain time – a certain language".

*One – Person – One – Language* Strategy concerns situations when a father always uses, for instance, L1 and mother L2 for communication with their child. As Hoffmann denotes, there is evidence that children who have acquired L1 and L2 from different people show less language mixing than those who have acquired them in "fused" contexts. A child learns to use a person as a reference point, i.e. chooses a particular language according to the interlocutor.

*A – Certain – Place – a – Certain – Language* Strategy. Very often parents choose to speak one language at home and another outside. In this case the context is not a person, like in the previous one, but a situational environment. Again, the vital thing is to keep the contexts of L1/ L2 usage separate.

*A – Certain – Time – a – Certain – Language* Strategy. The context is determined by a certain time period, e.g. a particular language is spoken on particular days. If speaking about a bilingual kindergartens which have been gaining popularity nowadays, children and care-takers converse in L1 in the morning and in L2 in the afternoon.

*A Combined Method.* The father's language is, for instance, used when the family are all together, but that of the mother in the absence of the former. Here we have separate context for each language, which does not depend either on a person or on a place or time. Such combination may be useful for a child to understand that both languages are means of communication, but not attributes of certain people or places.

These strategies may be used as guidelines for parents to form the child's awareness of existence of two separate languages which will in later stages contribute to establishing their metalanguage awareness. The foregoing approaches however should be treated as practical advice rather than a rigorous rule to obey, as there is no proved evidence that other methods are detrimental, causing, for instance, delayed language production [3, p. 86–87]. Within particular families, other strategies can turn out to be as good as the mentioned above.

### Canadian French Immersion Programmes

Canada has a rich experience in bilingual education that aims at fluency and literacy of students both in English and French. It was started as an experiment initiated by parents of pre-school children, and conducted by Wallace Lambert in late 1960s in Quebec, namely at St. Lambert's primary school. It was the total French immersion programme for English speaking pre-school children aged 5 who, having begun school education, spoke only English. The teacher addressed them only in French, as well as all the complete studying was also in French (reading, writing, arithmetics, together with all other subjects). Certainly, the children addressed each other and the teacher in English, but she answered them in French; she encouraged their gradual progress in French without correcting errors or fostering them to speak L2 before they felt inner readiness for it. The process of studying lasted in such manner for three years (zero, 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> forms of primary school). In the 3<sup>d</sup> form, English was introduced for teaching about half of the subjects and for literacy development (acquisition of reading and writing skills in English). Later, the language of teaching particular subjects was changed yearly: e.g. if geography was taught in English in the 3<sup>d</sup> form, in the next form French was used for its teaching [6, p. 196–198].

The children participating in the programme were observed during all their school life and even later. The level of their knowledge of non-language subjects was the same as that of their monolingual peers. As for the language tests, at primary school the bilingual children were worse both at L1 and L2. At the age of 11, the situation changed as the bilinguals caught up

with French monolinguals in French, and surpassed significantly monolinguals in English in the level of vocabulary, comprehension of various notions and concepts from different fields, linguistic creativity and imagination [ibid., p. 198].

Thus, the programme proved success, since it covered both L2 learning and the curriculum needs; provided children with functional competence in both written and spoken L2 at the same time maintaining high levels of the children's L1 development. Besides, the children acquired biculturalism in relation to French Canadians and formed positive attitudes towards them. Nonetheless, two crucial facts should be mentioned: (1) L2 was initially the language of lower prestige; (2) the status of children's L1 (home language) and culture were supported as valuable both by the school staff and by the family [ibid., p. 198].

After Lambert's experiment huge success, the approach to bilingual education changed considerably. Now French immersion is spread throughout Canada in different variations: there are early, middle, late immersion programmes regarding the age of children when L1 is introduced; total and partial; bilingual and even trilingual ones [ibid., p. 198–199].

The main advantage of the immersion programme is the output of children's high levels of L1 and L2 language and literacy skills combined with high levels

of academic achievements. As we can see, bilingualism did not dwarf children in their cognitive development; on the contrary, it brought about the benefit of knowing two languages.

#### CONCLUSIONS

The major concern of this paper has been with basic theoretical concepts regarding bilingualism. We also attempted to investigate links between theory and practice focusing on the ways how parents and school can help children become bilingual. All mentioned above foreign experience should certainly be adjusted to the local conditions. In our viewpoint, the development of state bilingual education programmes beginning with pre-school education up to post-graduate completion programmes is the urgent demand of contemporary times.

The promising directions for further investigation can be the study of developing bilingualism in early childhood in comparison with acquiring it at later age, analyzing advantages and disadvantages of both; the next step can be working out strategies for efficient target language teaching, taking into account different teaching techniques for learners of different age range. Evidence on effective bilingual practices can be gathered in schools that are known to be exemplars of good practice. Researching these practices would be highly informative and could be used for the development of pedagogical practices and implementation.

#### Bibliography

1. Arabski J. Transfer międzyjęzykowy // Psychologiczne aspekty dwujęzyczności / redakcja I. Kurcz. – Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007. – C. 341–352.
2. Berko G. J. Psycholingwistyka / G. J. Berko, N. B. Ratner. – Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005. – C. 477–506.
3. Hoffmann C. An Introduction to Bilingualism / C. Hoffmann. – London : Longman, 1991.
4. Katchan O. Wczesna dwujęzyczność – sprzymierzeniec czy nieprzyjaciel / O. Katchan // Psychologiczne aspekty dwujęzyczności: redakcja Kurcz I. – Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007. – C. 155–172.
5. Klein W. Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka / W. Klein // Psychologiczne aspekty dwujęzyczności: redakcja Kurcz I. – Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007. – C. 89–142.
6. Kurcz I. Język a psychologia / I. Kurcz. – Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992. – C. 180–230.
7. Kurcz I. Jakie problemy psychologiczne może rodzić dwujęzyczność? / I. Kurcz // Psychologiczne aspekty dwujęzyczności: redakcja Kurcz I. – Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007. – C. 9–40.
8. McLaughlin B. Różnice i podobieństwa między uczeniem się pierwszego a drugiego języka / B. McLaughlin // Psychologiczne aspekty dwujęzyczności: redakcja Kurcz I. – Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007. – C. 143–154.
9. Weinreich U. Języki w kontakcie / U. Weinreich // Psychologiczne aspekty dwujęzyczności: redakcja Kurcz I. – Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007. – C. 43–56.

УДК 37.015.3:001.9

## ПСИХОЛОГІЧНІ ЗНАННЯ ЯК НАУКОВА КАТЕГОРІЯ

Полозенко О.В.

*У статті проаналізовано змістові значення дефініції “знання” з позиції їх концептуально-домінуючих характеристик, проаналізовано предмет психології, конкретизовано сутність поняття “психологічні знання”.*

*Ключові слова: знання, предмет психології, психологічні знання, психологічна підготовка.*

*В статье проанализировано содержательные значения дефиниции “знания” с позиции их концептуально-доминирующих характеристик, проанализирован предмет психологии, конкретизирована сущность понятия “психологические знания”.*

*Ключевые слова: знания, предмет психологии, психологические знания, психологическая подготовка.*

*The author of the article analyzes the subject of psychology and substantive definitions of “knowledge” from the aspect of their conceptually prevailing characteristics and specifies the essence of the notion “psychological knowledge”.*

*Key words: knowledge, subject of psychology, psychological knowledge, psychological education.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Підготовка фахівців для аграрної галузі економіки України в умовах модернізації і гуманізації системи вищої освіти є складним процесом. Підготовка фахівців-аграрників здійснюється за рахунок професійно орієнтованих, спеціальних, фундаментальних, соціально-економічних і гуманітарних дисциплін. На передній план у діяльності вищої школи висунулися проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти, що супроводжуються зростанням гуманітарного чинника в діяльності ВНЗ. Психологічна підготовка є одним із потужних засобів гуманізації навчального процесу, фактором розвитку професійної компетентності фахівців аграрної галузі, їх ініціативи й творчого ставлення до вирішення виробничих проблем. Нині психологічна культура і психологічна компетентність фахівців, в основі формування яких лежать психологічні знання, є вектором ефективного саморозвитку, самовизначення й самореалізації особистості протягом життя. Відтак кожній людині варто оволодіти психологічними знаннями. Актуальність проблеми знань, у тому числі й психологічних, обумовлюється й тим, що ми живемо в інформаційному суспільстві, а тому ефективно використовувати величезний обсяг інформації здатна людина, яка володіє різнобічними і глибокими знаннями не тільки про природу і суспільство, а й про людину.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз словників, підручників, навчальних посібників, монографій, дисертаційних робіт та інших

публікацій свідчить, що науковці оперують поняттям “психологічні знання”, воно є досить розповсюдженим і загальнозживаним. Однак його тлумачення не подається. Зокрема, В.Аванесов зазначає: “Про знання ми зараз знаємо не набагато більше того, що було відомо про це тисячоліття тому. Підтвердження тому – відсутність у більшості підручників визначення самого поняття “знання” [1]. Водночас формування системи знань – одна з провідних цілей освітнього процесу. Становлення людини з високими моральними настановами потребує перегляду поняття “знання” як доміанти освітнього процесу. Дослідники відзначають проблему “девальвації” самого поняття “знання” в сучасному інформаційному світі, оскільки в основі даного процесу лежать глибинні зміни на рівні масової свідомості щодо знання як категорії особистісної [2, с. 67]. Нині спостерігається отождолення понять “знання” й “інформація”. Вищезазначене вимагає конкретизації наукової термінології і тому спонукало нас до дослідження окресленої проблеми.

**Мета статті** – конкретизувати сутність поняття “психологічні знання”.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття “психологічні знання” складається з двох компонентів: “психологічні” і “знання”. Тому, на наш погляд, доречно проаналізувати ці дефініції з позиції їх концептуально-домінуючих характеристик.

У тлумачному словнику української мови вказано, що знання – 1. Обізнаність у чомусь, наявність відомостей про щось, когось. 2. Сукупність відомостей з якої-небудь галузі, набутих у процесі навчання,

дослідження та ін. З. Пізнання дійсності в окремих її проявах в цілому [3, с. 771].

Знання як явище багатоглядне і багатовимірне вивчають представники багатьох наук: філософії, психології, педагогіки тощо. Тому немає однозначності щодо його тлумачення. Так, з точки зору філософії, знання – це певний ідеальний образ дійсності, вони є людською інформацією про світ. Ця інформація існує у вигляді певної суб'єктивної реальності [4, с. 269]. Знання – продукт суспільної, матеріальної і духовної діяльності людей, ідеальний вираз у знаковій системі об'єктивних властивостей і зв'язків світу, природного і людського [5].

У філософському енциклопедичному словнику зазначається, що знання – перевірений суспільно-історичною практикою і підтверджений логікою результат процесу пізнання дійсності, адекватне її відображення у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій [6, с. 192].

Психологами категорія “знання” трактується як ідеальна, психоментальна структура у внутрішньому світі особистості, що складається з раціонально організованих інформаційних блоків. Виникає в результаті постійного напливу зовнішніх вражень, із яких спонтанно утворюються або цілеспрямовано формуються згадані вище блоки. Знання є одним із провідних підґрунть соціально-орієнтаційної і практично перетворювальної діяльності [7, с. 90].

У психологічному словнику термін “знання” тлумачиться як результат пізнавальної діяльності людини. Виступає у вигляді засвоєних понять, законів, принципів, а також як зафіксованих образів явищ і предметів [8, с. 143].

За психолого-педагогічним словником, знання – результати процесу пізнання дійсності, які відображають її у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, гіпотез, теорій, концепцій, принципів, законів, закономірностей тощо. Інколи знання розглядаються як зміст пам'яті, мислення й уяви, побудоване за подобою технологічної ідеї: його можна перетворити на річ, процес, прилад, тобто безкінечну кількість разів відтворити у формі об'єкта. Знання вказує можливі способи дій із об'єктами, описує ці дії, має вигляд рецепта поведінки людини і її поводження зі світом речей, які вона знає. Невід'ємними якостями справжніх знань є їх усвідомленість, осмисленість, насиченість конкретним змістом, чітким уявленням та розумінням предметів і явищ, що вивчаються, їх закономірностей, вміння не тільки назвати й описати, але й пояснити факти, що вивчаються, вказати їх взаємозв'язок і відношення, обґрунтувати засвоєвані положення, робити висновки з них.

Зазначається, які функції виконують знання: 1) слугують основою уявлень про дійсність; 2) виконують роль орієнтира при визначенні людиною напрямку своєї діяльності – практичної або духовної; 3) слугують підґрунтям формування ставлення до об'єктів дійсності. Виділяють такі види знань: основні терміни і поняття, без яких не можна зрозуміти жодного тексту, жодного висловлювання; факти повсякденної дійсності і наукові факти, без знання яких неможливо зрозуміти закони науки, формувати переконання, доводити і відстоювати ідеї; основні закони науки, які розкривають зв'язки і

відношення між різноманітними об'єктами і явищами дійсності; теорії, що містять систему наукових знань про певну сукупність об'єктів і про методи пояснення і передбачення явищ даної предметної галузі; інформація про способи діяльності, методи пізнання й історії одержання знань, тобто методологічні знання; оціночні знання, відомості про норми ставлення до різноманітних явищ життя [9, с. 242].

В енциклопедії освіти зазначається, що знання – відображення у свідомості індивіда образів предметів і явищ об'єктивної дійсності, їх властивостей, відносин між ними й закономірностей розвитку в процесі засвоєння суспільного досвіду пізнання. Засвоєння результатів пізнавальної діяльності, що їх накопичило людство у формі понять, суджень, теорій тощо, здійснюється на основі розумових і практичних дій у процесі спонтанної або цілеспрямованої діяльності індивіда лише за умови взаємодії з іншими людьми. Уся попередня пізнавальна діяльність суспільства постає перед нею як готове знання, яке вона повинна засвоїти, застосувати на практиці, розвинути далі. За даними І.Ломпшера, розрізняють такі види знань:

- предметні знання різного ступеня узагальнення, що містять різні відомості про об'єкти і явища довкілля, їх властивості й відносини, включають абстрактні поняття і є основою для інших знань;

- знання способів дій, у тому числі розумових, на основі яких здійснюється розв'язання математичних задач, аналіз граматичних зв'язків у реченнях, виробляються стратегії розумової праці в різних видах діяльності;

- знання норм, на основі яких формуються уміння й навички міжособистісних стосунків і поведінка стосовно інших людей;

- знання цінностей, що відбивають характер політичних, світоглядних, моральних, естетичних, побутових та етичних орієнтацій у їх ціннісному вимірі [10, с. 326].

С.В.Бобришов, досліджуючи педагогічні знання, слушно зауважує, що це знання гуманітарне, причому яскраво виражене, і це знання про соціальну реальність, створену людиною. Як гуманітарне, воно відображає безліч мотиваційно-сміслових, ціннісних чинників і цільових залежностей, які є ключем до відкриття і розуміння суб'єктивного світу людини. Дослідник вважає, що всю сукупність форм педагогічного знання можна звести до двох великих класів. Перший виділяється з точки зору його структурно-логічної відповідності тій або іншій формі знання (онтологічному образу) і може бути представлений ідеями, поняттями, гіпотезами, концепціями, теоріями. Для другого характерне сутнісно-змістовне відображення у ньому фактів і досягнень педагогічної теорії і практики (когнітивний образ) [11].

В.І.Гінецинський, досліджуючи знання як педагогічну категорію, зауважував, що:

- знання є і результатом, відносно завершеним продуктом пізнання (розкриття сутності, будови чогось, його опис тощо), і самим процесом пізнання, оскільки пізнання є безперервним процесом одержання (породження) знання, наближення до істини, до сутності пізнаваного об'єкта, що пізнається. Відповідно знання виступає єдністю абсолютного і відносного;



- провідним способом існування знання є свідомість. Але при цьому у свідомості знання завжди представлене лише якоюсь своєю частиною. Значна його частина до певного моменту може існувати, по-перше, і в неусвідомлюваній суб'єктом формі, а по-друге, в доки не усвідомлюваній формі;

- знання є єдністю раціонального і чуттєвого. Будь-яке знання, наскільки б абстрактним і об'єктивним воно не було, по-перше, завжди є продуктом діяльності й, отже, має особистісні маркери відносин, що утворюються в процесі роздумів суб'єкта, що породжують знання, прийняття або неприйняття ним тих або інших його елементів, співвідношення знання зі своїм індивідуальним досвідом, а по-друге, утілюється в мові;

- знання є єдністю індивідуального і соціального. Індивідуального, оскільки є способом відтворення сутності і значень пізнаваного об'єкта у свідомості кожного, хто пізнає. Саме ж пізнання суб'єкта спочатку формується через засвоєння змісту саме суспільної свідомості;

- знання – це єдність об'єктивного і суб'єктивного, оскільки за своєю сутністю, за механізмами і функціями, що його породжують, завжди існує як певний інваріант різноманіття форм і рівнів відображення пізнаваного предмета у свідомості кожного індивідуального суб'єкта, що пізнає;

- знання, будучи єдністю сутності, об'єктивно існуючого предметного різноманіття і нескінченно варіативного різноманіття суб'єктивних форм його відображення, може в той же час вироблятися на основі обмеженого об'єму чуттєвого досвіду, а також відносно тих об'єктів, які ніколи не були залучені до сфери чуттєвого досвіду, а це означає, що знання є єдністю кінцевого і безкінечного;

- знання є єдністю загального й одиничного, оскільки неминуче пов'язане із засобами означення, через які воно набуває форми свого одиничного існування, локалізованого в конкретному просторі і часі.

На думку В.І.Гінецинського, знання – це інваріант деякої предметної різноманітності. А тому за своєю сутністю знання – це спосіб упорядкування цієї різноманітності. Знання – не будь-які когнітивні образи, а лише ті, які співвіднесені з певною предметною різноманітністю [12, с. 18–29].

Проаналізувавши наведені вище погляди філософів, психологів і педагогів на змістові значення поняття “знання”, ми дійшли висновку, що його найважливішими сутнісними характеристиками є такі:

- з точки зору філософії – ідеальний образ дійсності; продукт суспільної, матеріальної і духовної діяльності людей; результат процесу пізнання дійсності; відображаються у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій;

- з точки зору психології – ідеальна, психоментальна структура у внутрішньому світі особистості; результат пізнавальної діяльності людини або процесу пізнання дійсності; виступає у вигляді уявлень, понять, суджень, гіпотез, теорій, концепцій, принципів, законів, закономірностей, а також зафіксованих образів явищ і предметів; є підґрунтям соціально орієнтаційної і практично-перетворювальної діяльності людини; види знань:

методологічні знання, оціночні знання, про норми ставлення до різноманітних явищ життя;

- з точки зору педагогіки – інваріант деякої предметної різноманітності; відображення у свідомості індивіда образів предметів і явищ об'єктивної дійсності, їх властивостей, відносин між ними й закономірностей розвитку в процесі засвоєння суспільного досвіду пізнання. Провідним способом існування знання є свідомість. Знання є і результатом, і самим процесом пізнання; є єдністю раціонального і чуттєвого, індивідуального і соціального, об'єктивного і суб'єктивного, кінцевого і безкінечного, загального і одиничного. За видами поділяють на: предметні знання, знання способів дій, знання норм, знання цінностей. Педагогічне знання є гуманітарним.

Отже, синтезуючи найважливіші сутнісні характеристики категорії “знання”, окреслимо домінуючі з них: пізнання дійсності і результат процесу пізнання дійсності; відображаються у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, гіпотез, теорій, концепцій, принципів, законів, закономірностей; є сукупністю відомостей з певної галузі й основою соціально орієнтаційної та практично-перетворювальної діяльності людини. Поділяються на: методологічні, оціночні, предметні знання, знання способів дій, знання норм, знання цінностей.

Беручи до уваги думку В.І.Гінецинського щодо упорядкування предметної різноманітності, проаналізуємо предмет психології, представлений у сучасних підручниках і навчальних посібниках із психології.

Так, на думку А.Г.Маклакова, предметом психології є психіка і психічні явища як однієї конкретної людини, так і психічні явища, які спостерігаються у групах і колективах. Науковець поділяє психічні явища на основні класи: психічні процеси (первинні регулятори поведінки людини), психічні стани (характеризують стан психіки в цілому) і психічні властивості особистості (найбільш суттєві особливості особистості, які забезпечують певний кількісний і якісний рівень діяльності й поведінки людини). Психічні явища, які пов'язані із життєдіяльністю груп і колективів, детально вивчаються у межах соціальної психології. І при цьому варто зазначити, що до колективних психічних процесів відносять спілкування, міжособистісне сприймання, міжособистісні стосунки, формування групових норм, міжгрупові взаємовідносини. До психічних станів групи відносять конфлікт, згуртованість, психологічний клімат, відкритість/закритість групи, паніку тощо. До найбільш значущих психічних властивостей групи відносять організованість, стиль керівництва, ефективність діяльності [13, с. 22–26].

С.Д.Максименко зазначає, що психологія – наука і система знань про закономірності, механізми, психічні факти й явища в житті людини. На думку науковця, психічні факти виявляються об'єктивно, зовні: в міміці, психомоторних діях, рухах, діяльності і творчості, суб'єктивно, внутрішньо: у відчуттях, сприйманні, увазі, пам'яті, уяві, почуттях, волі тощо. Разом із тим їхній зміст може усвідомлюватися або існувати в неусвідомлюваній формі. Протиріччя внутрішнього і зовнішнього в психіці людини розв'язуються через рухи, дії і вчинки, що виражають

ставлення людини до інших людей, природи й суспільства. Зміст і динамічну характеристику стосунків людини необхідно шукати в її мотивах, потребах, меті, якої вона прагне, а також у властивостях темпераменту, характеру і здібностях [14, с. 13].

Гамезо М.В., І.А. Домашенко зазначають, що психологія вивчає окремі факти психічного життя людини, виявляє закономірності їх розвитку, розкриває механізми, які лежать в їх основі. Предметом вивчення психології є вивчення психіки. Остання має складну будову, і в ній можна виокремити пізнавальні психічні процеси, які дозволяють людині пізнати оточуючий світ. Це – відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява, психічні стани, що включають мотивацію, емоційні переживання, волю. Психічні властивості – індивідуальні особливості людини, які управляють діями і вчинками. До них відносять темперамент, характер, здібності [15, с. 15].

Немов Р.С. вважає, що предметом вивчення психології є психіка людини і тварин, яка включає в себе множинність суб'єктивних явищ. За допомогою відчуттів, сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення і мовлення, людина пізнає світ. Їх називають пізнавальними процесами. Інші явища регулюють її спілкування з людьми, безпосередньо управляють діями і вчинками. Їх називають психічними властивостями і станами особистості, до їх числа включають потреби, мотиви, цілі, інтереси, волю, почуття й емоції, схильності і здібності, знання і свідомість. Крім того, зазначає науковець, психологія вивчає людське спілкування і поведінку, їх залежність від психічних явищ і, в свою чергу, залежність формування і розвитку психічних явищ від них. Для розуміння і пояснення вчинків людини психологія звертається до поняття особистість. Р.С.Немов наголошує, що психічні процеси, стани і властивості людини навряд чи можуть бути усвідомленими до кінця, якщо їх не розглядати залежно від умов життя людини, від того, як організована її взаємодія з природою і суспільством. Тому спілкування і діяльність також становлять предмет сучасних психологічних досліджень [16, с. 9].

Ю.Л.Трофімов дає таке визначення предмета сучасної психології: психологія як наука вивчає факти, закономірності, механізми психічного життя людей і тварин. Взаємовідносини живих істот з навколишнім світом реалізуються за допомогою психіки як складної сигнальної системи, до якої входять почуття та образи, настанови й мотиви, процеси спілкування та ідеальні предметні дії, емоційні стани й інші психічні властивості. Різноманітні психічні якості утворюють систему регуляції, що надає поведінці й діяльності стійкості та ефективності. У людини ця система виступає як психічний склад особистості, який утворюється її комунікативними здібностями, ціннісними орієнтаціями, рисами характеру, самосвідомістю, інтелектуальними здібностями, темпераментом тощо [17, с. 29–30].

З точки зору О.А.Бреусенка-Кузнецова, сучасними визначеннями предмета психології є такі:

індивідуальний світ “Я” людини (у цьому визначенні підкреслюється єдність психічних явищ, бо “світ” – це вже не проста їх сукупність, а цілісне самостійне утворення); людина як суб'єкт психіки (у цьому визначенні підкреслюється поняття суб'єкта, котре вказує на активність людини в самотворенні, самовизначенні в психічному розвитку. Біологічне і соціальне з цієї точки зору є не причинами, що утворюють людину, а тільки умовами її самотворення) [18, с. 17–19].

В.О.Татенко зазначає, що предмет психології у його загальному вигляді визначається поняттям “суб'єкт психічного життя в онтогенезі”. Оскільки суб'єктне – це передусім те, що розвивається і розвиває. Психіка, психічне життя є похідними від суб'єктної активності людини. Отже, у предметі психології саме суб'єктне начало має посідати пріоритетне місце. Науковець акцентує увагу, що психологія – це наука про людину як суб'єкт психіки, психічної діяльності, що включає і психічну діяльність самого суб'єкта. В цьому визначенні робиться наголос не на простому визнанні існування психіки як об'єктивної ідеальної реальності, а саме як об'єктивно існуючої суб'єктивної ідеальної реальності, яка до того ж суб'єктивно переживається людиною як значуще, як цінність, як “Я” і “Мое”, що мають бути збереженими і захищеними, повинні розвиватися і вдосконалюватися [19, с. 40–44].

Варто погодитися із В.О.Татенко в тому, що на сучасному етапі розвитку психології як науки предмет психології не є статичним, він змінюється не тільки через розширення своїх меж, а й діалектично, переходячи у свою протилежність, через заперечення заперечення, актуалізуючись у новій якості форм і засобів [19, с. 29].

Таким чином, можна зробити висновок, що на сучасному етапі розвитку психології як науки предметом психології є: психіка людини, людина як суб'єкт психічного життя, психічні явища в їх єдності як відображення індивідуального світу “Я” людини.

**Висновки.** На підставі аналізу змістових значень поняття “знання” і предмета психології конкретно-сутність поняття “психологічні знання” – це результат і процес пізнання психіки, людини як суб'єкта психічного життя, психічних явищ у їх єдності як відображення індивідуального світу “Я” людини. Результати цього пізнання відображаються у свідомості людини як сукупність відомостей із психології у вигляді уявлень, понять, суджень, принципів, законів, концепцій, теорій, закономірностей психічного життя. На їх основі здійснюються: активність людини щодо самопізнання, самотворення й самовизначення в її психічному розвитку, збереження і підтримання на належному рівні свого психічного потенціалу і психічного здоров'я; соціально-орієнтаційна та практично-перетворювальна діяльність людини.

**Актуальними напрямами подальшої роботи** є дослідження впливу психологічних знань на формування психологічної культури особистості.

## Література

1. Аванесов В. Знания как предмет педагогического измерения [Электронный ресурс] / Вадим Аванесов // Педагогические измерения. – № 3. – Режим доступа: <http://testolog.narod.ru/EdMeasmt5.html>. – Название с экрана.

2. Радчук Г. Аксіопсихологія вищої школи : монографія / Галина Радчук. – Тернопіль : ТНПУ, 2009. – 415 с.
3. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / укл. : В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконіт, 2003.  
Т. 1. – 2003. – С. 771.
4. Причепій Є. М. Філософія : навч. посіб. / Є. М. Причепій, А. М. Черній, В. Д. Гвоздецький та ін. – К. : Аграрна наука, 2000. – 504 с.
5. Краткий словарь по философии / под ред. И. В. Блауберга. – Л. : Политиздат, 1966. – 360 с.
6. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
7. Бачинин В. А. Психология : энциклопедический словарь / Бачинин Владислав Аркадьевич. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2005. – 272 с.
8. Психологический словарь / под общ. ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 640 с.
9. Психолого-педагогический словарь / сост. Евгений Степанович Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2006. – 928 с.
10. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
11. Бобрышов С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : дис. ... докт. пед. наук. – Ставрополь, 2006. – 477 с.
12. Гинецинский В. И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии. – Л. : ЛГУ, 1989. – 144 с.
13. Маклаков А. Г. Общая психология : учеб. для вузов / Анатолий Геннадьевич Маклаков. – СПб. : Питер, 2005. – 583 с.
14. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко та ін. ; за заг. ред. С. Д. Максименка. – К. : Форум, 2000. – 543 с.
15. Гамезо М. В. Атлас по психологии: информ.-метод. пособ. к курсу "Психология человека" / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М. : Российское педагогическое агенство, 2001. – 276 с.
16. Немов Р. С. Психология : учебн. для студ. высш. пед. уч. заведений : в 3 кн. / Роберт Семенович Немов. – М. : Владос, 2001.  
Кн. 1 : Общие основы психологии. – 2001. – 687 с.
17. Психологія : підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук. – К. : Либідь, 2001. – 558 с.
18. Психологія : навч. посіб. / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Злишков та ін. ; за наук. ред. О. В. Винославської. – К. : ІНКОС, 2009. – 390 с.
19. Основи психології : підручник / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К. : Либідь, 2002. – 632 с.

УДК 37011.3+37.091.313

## ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ЯК ІНТЕГРАЦІЙНА ЯКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА-ПРОФЕСІОНАЛА

Попенко О.М.

*У статті розкрито сутність та зміст професійної культури вчителя; проаналізовано різні підходи до визначення поняття “професійна культура вчителя”; виділено складові компоненти професійно-педагогічної культури; представлено та проаналізовано провідні особистісні професійно значущі якості педагога та основні вимоги до сучасного фахівця і до професії вчителя взагалі.*

*Ключові слова: професійна діяльність, педагогічна майстерність, професійна культура вчителя, педагогічний професіоналізм, професійна компетентність, провідні особистісні професійно значущі якості фахівця, професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи.*

*В статье раскрыты сущность и содержание профессиональной культуры учителя; проанализированы разные подходы к определению понятия “профессиональная культура учителя”; выделены составляющие компоненты профессионально-педагогической культуры, представлены и проанализированы ведущие личностные профессионально значимые качества педагога и основные требования к современному специалисту и к профессии учителя в целом.*

*Ключевые слова: профессиональная деятельность, педагогическое мастерство, профессиональная культура учителя, педагогический профессионализм, профессиональная компетентность, профессионально значимые качества педагога, профессиональная подготовка будущих учителей начальной школы.*

*The author of the article expounds the essence and content of teachers' professional culture, analyzes various approaches to the definition of the notion “teachers' professional culture”, determines the components of teachers' professional pedagogical culture, describes the most important for the profession personality traits of teachers and the main requirements to modern specialists in general and teachers in particular.*

*Key words: professional activity, pedagogical mastery, teachers' professional culture, pedagogical professionalism, professional competence, the most important for the profession personality traits, future primary school teachers' professional training.*

**Постановка проблеми.** Серед багатьох проблем сьогодення вирізняється одна з найактуальніших – статус вчителя, його професіоналізм, бажання по-новому працювати і вирішувати актуальні проблеми, постійно навчатися, прагнути до самовдосконалення, готовності до інновацій та до впровадження новітніх технологій, без чого на сучасному етапі розвитку суспільства неможливо бути сучасним професійним спеціалістом.

У законодавчих документах (Концепція педагогічної освіти, Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI ст.”), Державна програма “Вчитель”) окреслено принципово нові завдання, пріоритети й напрями модернізації цілісної системи

освіти. Серед них – підготовка фахівців нової формації – професіоналів, зорієнтованих на постійне професійне і культурне самовдосконалення.

Нове тисячоліття ставить нові виклики перед педагогами України: оволодіння сучасними технологіями навчання, передовими досягненнями педагогічного досвіду, вміння активно використовувати інформаційне середовище, раціонально сприймати інновації, системно мислити, мати творчі та наукові здібності, високу професійну компетентність. Звідси основне завдання вищого педагогічного навчального закладу – якісно підготувати студентів до майбутньої навчально-виховної діяльності. Така підготовка включає

оволодіння необхідними базовими знаннями, формування провідних професійних умінь і навичок та особистісних якостей, що є основою професіоналізму. Учитель повинен бути готовим до вмотивованої професійної діяльності, причому здатним не лише працювати по-новому, а й бути ініціатором інноваційних процесів. Відтак сучасна підготовка майбутнього фахівця у навчальному закладі повинна відповідати європейським стандартам. А для того щоб учитель початкової школи відповідав вимогам суспільства, він повинен не тільки мати необхідні знання, уміння і навички з предметів, яких навчає, але й володіти педагогічною майстерністю та професійною культурою. Саме формування професійної культури особистості є однією з найголовніших проблем професійної підготовки студентів, тому набуває важливого значення для професійного становлення майбутнього фахівця.

З огляду на це виникає нагальна необхідність особливу увагу звернути на професійну культуру педагога, бо тільки вчитель високої професійної культури, ерудований, освічений спеціаліст, у якому вдало поєднані індивідуально-психологічні та професійно важливі якості, може успішно розв'язувати в школі актуальні проблеми сьогодення.

**Аналіз досліджень і публікацій** засвідчує, що одними з перших учених, які приділяли увагу формуванню особистості вчителя, були видатні радянські педагоги. У працях А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського, К.Д.Ушинського неодноразово наголошувалося на тому, що до числа найбільш значущих якостей учителя входять не лише освіченість у галузі предмета викладання, а й володіння педагогічним досвідом, тактом, педагогічною технікою та майстерністю, певними правилами поведінки.

Творчий, дослідницький характер педагогічної праці підкреслювали Я.Коменський, І.Песталоцці, А.Дістервег. Огляд робіт великих педагогів показав, що особливості педагогічної діяльності, зокрема професійна творчість, як одна з найхарактерніших і найважливіших її ознак, була в їх полі зору.

Наукові праці останніх років у галузі підготовки майбутнього вчителя свідчать про значні зміни в поглядах як на структуру його професійної підготовки, так і на вимоги щодо особистості майбутнього фахівця (А.М.Коломієць, О.Я.Савченко, Л.О.Хомич, Л.Л.Хоружа, І.О.Шапошнікова тощо).

Теоретико-методологічні основи професійної діяльності вчителя розробляються у філософських дослідженнях В.П.Андрущенка, Б.С.Гершунського, В.Г.Кременя, В.С.Лутая, В.О.Огнев'юка, В.Д.Шадрикова та ін.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів виступає об'єктом спеціальних досліджень О.А.Біди, П.М.Гусака, Н.А.Глузман, В.Ізотової, Л.С.Коржової, О.М.Мельника, А.Г.Кучерявого, Л.О.Хомич, Л.Л.Хоружої та ін. Увага вчених звернена на проблему підвищення якості професійної освіти.

Загальнотеоретичний підхід у процесі розробки проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійно-педагогічної діяльності закладено у працях Т.М.Байбари, Н.М.Бібік,

В.І.Бондаря, Д.С.Мазохи, О.Г.Мороза, О.Я.Савченко, Л.Л.Хоружої та ін.

Значна кількість досліджень присвячена проблемі розвитку професійної компетентності педагога. Це роботи зарубіжних і вітчизняних науковців (В.Міжериков, М.Єрмоленко, А.Проваров, О.Шахматова, В.Шепель, Ю.Татур, І.Галяміна, Г.Хмелюк, А.Семенова, З.Курлянд, А.Вербицький, А.Даринський, В.Максимова, М.Нечаєв, А.Нікуліна, В.Кучинський, Н.Завініченко, В.Ушаков, І.Дроздова, Г.Марченко, О.Мамчич та ін.). Проблеми компетентнісного підходу у підготовці майбутнього вчителя початкової школи розглядали В.І.Бондар, С.П.Бондар, І.М.Шапошнікова, О.Я.Савченко, Н.М.Бібік. Як інтегральну якість особистості, що дозволяє фахівцеві найбільш ефективно здійснювати свою діяльність, сприяє його саморозвитку і самовдосконаленню, визначають професійну компетентність В.Олійник, В.Маслов, Л.Даниленко, І.Жерносек.

Про педагогічний професіоналізм ідеться у наукових працях Н.В.Кузьміної, І.Д.Багаєвої, Н.В.Гузій, М.В.Кондрашової, В.О.Сластьоніна, Т.А.Маріної, Л.К.Гребінкіної, Г.К.Маркової, Т.І.Рудневої, О.А.Дубасенюка.

Велику кількість робіт учені присвятили розробці вимог до учительської професії (Ф.Гоноболін, В.Сластьонін, М.Кравцов, В.Пекельна, Л.Шевчук, В.Олійник).

Підхід до вчителя як до суб'єкта педагогічної діяльності і до об'єкта професійної підготовки зумовив створення певних нормативних моделей діяльності учителя (Н.Кузьміна), професіограм (В.Сластьонін), кваліфікованих характеристик, бальних методик (М.Риков, О.Щербаков, М.Шкіль, С.Єлканов, Р.Скульський та ін.), що містять інтегративні професійно особистісні якості, які моделюють результат професійного становлення вчителя.

Про значущі провідні якості педагога йдеться у дослідженнях Г.О.Балла, С.І.Гончаренка, І.А.Зєзюна, О.М.Пехоти, В.А.Семиченка, І.Д.Беха. Дослідники чітко окреслили ті основні якості, які необхідно розвивати у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця, а саме: гуманність, духовна культура, рефлексія, емоційна стійкість, відповідальність. На думку вчених, саме вони виступають чинниками стимуляції особистісного зростання майбутніх фахівців, яка є важливою передумовою професійного становлення особистості.

Питання визначення сутності та складових формування інноваційного стилю професійності майбутнього вчителя знайшли своє відображення в працях С.Вершловського, Є.Клімова, Л.Макарової, Г.Маркової, Л.Подимової, Н.Шеліхової, В.Загвязинського, І.Ісаєва.

Для останніх років характерним є введення у науковий обіг поняття "професійна культура вчителя", теоретико-методологічні засади та окремі аспекти якого аналізували В.Бенін, Є.Бондаревська, О.Гармаш, В.Грехнев, В.Гриньова, І.Ісаєв, Я.Коломинський, В.Лівенцова, Н.Ничкало, Я.Черньонков, І.Шевченко. Проте єдиного підходу до визначення зазначеної категорії вчені поки що не запропонували.

Проблемою формування професійної культури майбутнього вчителя займалися науковці С. Гончаренко, Л. Губерський, М. Євтух, В. Журавський, І. Зязюн, О. Савченко, О. Сердюк, І. Надольний, В. Огнев'юк, О. Абдуліна, Т. Іванова, Н. Кузьміна та ін.

Однак на сьогоднішній день, враховуючи інноваційні перетворення в освітньому просторі, проблема формування професійної культури майбутнього вчителя початкових класів з метою самовдосконалення своєї особистості в інтелектуальній і професійній сферах вимагає більш широкого теоретичного дослідження та практичного вирішення.

**Метою статті** є висвітлення наукових поглядів і думок стосовно сутності і змісту професійної культури та розкриття актуальних проблем формування та обґрунтування її розвитку у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах становлення національної системи освіти в Україні не перестає бути актуальною роль вчителя – майстра педагогічної праці, носія загальнокультурних і національних цінностей. Саме від нього, його особистісних якостей залежить якість виховання молодого покоління [1, с. 67].

Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. передбачає в найближчі роки суттєві зміни в підходах до підготовки сучасного спеціаліста – освіченої людини, творчої особистості, професійно підготовленої до інноваційної діяльності, орієнтованої на останні досягнення педагогічної науки і практики. Сучасний педагог у нових умовах організації навчально-виховного процесу покликаний експериментувати, здійснювати творчий пошук ефективних, нестандартних підходів до вирішення педагогічних проблем, уміти запроваджувати новітні технології навчання, оригінальні педагогічні ідеї, інноваційні методи, прийоми і форми організації пізнавальної діяльності учнів, якісне оволодіння навчальною діяльністю, в ході якої вчитель розвиває себе як висококласний спеціаліст. Мова йде про професіоналізм учителя як цілісного суб'єкта, активного, творчого, такого, що вмiло поєднує колективну діяльність та індивідуальну творчість. Саме вчитель стимулює інноваційний розвиток у соціальному житті, культурі, йому належить визначальна роль у творенні духовного і морального потенціалу країни, він готує нову інтелігентну еліту України, для якої характерні свобода мислення та певна критичність поглядів, яка має власну точку зору, сильну мотивацію діяльності, виявляє гідну поведінку, спрямовану на досягнення мети, розвивається, змінюється відповідно до тих змін, які відбуваються в житті суспільства.

Такий підхід вимагає розв'язання проблеми зростання професійної культури вчителя, його здатності навчатися протягом усього життя, прагнути до самовдосконалення, бути кваліфікованим працівником відповідного рівня і профілю, компетентного, відповідального, що вільно володіє професією, здатного до ефективної роботи на рівні світових стандартів.

Професійна культура вчителя завжди перебувала в центрі уваги наукових досліджень як неоднозначний особистісний і соціальний феномен. Суспільство ставить нові вимоги до професійної культури вчителя, адже хоче бачити в ньому не лише носія окремих педагогічних функцій, але й гармонійно розвинену, соціально активну особистість з конкретно визначеним духовно-творчим потенціалом.

У довідковій літературі під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людини, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності. Професійна культура особистості передбачає засвоєння професійних знань, професійну компетентність, сформованість професійно значущих якостей, які необхідні для участі в професійній діяльності. Це поняття включає в себе весь духовний потенціал особистості, інтелектуальні, емоційні і практично-дієві компоненти її свідомості. Професійна культура не лише визначає пізнавальні інтереси особистості, а й обумовлює світоглядні установки, ціннісні орієнтації, загальне життєве кредо. Таким чином, професійна культура як вчителя, так і викладача є більш високим рівнем професіоналізму, досягнутим через філософське осмислення та саморефлексію професії, і є інтеграційною якістю особистості педагога-професіонала, умовою та передумовою результативної педагогічної діяльності, складним особистісним новоутворенням, що інтегрує рефлексивну культуру, професійну компетентність, педагогічну майстерність, здатність до науково-дослідної діяльності, спрямованої на професійне самовдосконалення та самореалізацію [7, с. 14].

З метою визначення соціокультурних аспектів професійної діяльності Н. Крилова поділяє професійну культуру на загальну і спеціальну, вважаючи усвідомлення суспільної значущості професії однією з провідних соціальних якостей спеціаліста [6, с. 57–58].

О. Рудницька підкреслює, що розподіл культури на загальну і професійну виявляється неперспективним щодо вчителя, адже для педагога оволодіння загальною культурою становить найважливішу ознаку професійної діяльності. Науковець тлумачить педагогічну культуру як сукупність сформованих особистісних якостей учителя, які знаходять своє відображення у педагогічних уміннях і виявляються в різних аспектах професійних відносин і діяльності. Саме особистісний розвиток забезпечує глибоке ціннісно вмотивоване ставлення вчителя до професійних обов'язків, обумовлює адекватне переживання процесів педагогічної діяльності [10, с. 7].

О. Газман пропонує поняття “базова культура”, яка визначає оптимальний вибір ціннісних орієнтацій для гармонійного розвитку професійної культури в контексті загальної культури суспільства [9, с. 227].

Б. Маркова розрізняє вузькопрофесійну й особистісну компетентність педагога (усвідомлення соціальної відповідальності, саморефлексія, самопрогнозування), що зумовлює зрілість професійної культури [8, с. 65].

На думку Т.Іванової, професійна культура є особистісною характеристикою вчителя, способом реалізації професійної діяльності в єдності трьох показників: єдності цілей, засобів і результатів. Її визначають, по-перше, як засвоєння особистістю професійних знань та навичок, які становлять педагогічний світогляд; по-друге, як здатність особистості творчо мислити та постійно самовдосконалюватися, займатися самоосвітою; по-третє, як сукупність соціально значущих якостей (інтелегентність, патріотизм, духовна культура, ерудованість) [4, с. 87].

Професійна культура фахівця – це його здатність до розвитку і вдосконалення своїх творчих можливостей у розв'язанні нестандартних завдань, у здійсненні професійних обов'язків, підкреслює Л.Хомич [15, с. 21].

Як певний ступінь оволодіння особистістю прийомами і способами розв'язання спеціальних професійних завдань, як важлива частина загальної культури педагога, що виявляється в системі професійних якостей і специфіці педагогічної діяльності, розглядається професійна культура вчителя І.Ісаєвим, В.Сластьоніним, Є.Шияновим. Науковці виділяють складові компоненти професійно-педагогічної культури:

- аксіологічний – утворений сукупністю педагогічних цінностей (знаннями, ідеями, концепціями, що мають значущість для суспільства і окремої педагогічної системи);

- технологічний – включає способи і прийоми педагогічної діяльності вчителя;

- особистісно творчий – розкриває механізм оволодіння професійною культурою поглядів [13].

Вартий уваги підхід, запропонований Л.Коваленко, згідно з яким професійна культура педагога постає як результат сформованості його загальної та духовної культури, що виявляється у його професійно-педагогічній діяльності, а саме: під час оволодіння історичною та культурною спадщиною, без якої неможливим постає розвиток людини як особистості; культуротворчої діяльності педагога, спрямованої на формування та розвиток особистості студента; особистісного дієвого прояву викладачем власної культури у професійній діяльності, у взаємостосунках з іншими людьми, світом, аналіз і ставлення до самого себе [5, с. 332–333].

Аналіз різних поглядів на визначення сутності та змісту професійної культури вчителя переконує в тому, що сучасна педагогічна наука філософськи осмислено трактує це поняття не лише як результат вузькопрофесійної підготовки педагога, а як сукупний вияв його світоглядної зрілості й розвитку всіх соціально значущих особистісних якостей, як інтегральний показник творчої спрямованості, активної моральності й духовної значущості поведінки й діяльності вчителя.

Таким чином, можна виділити такі основні елементи професійної культури вчителя:

- духовна культура (світоглядна, чуттєво-емоційна, моральна);

- система професійно значущих знань, умінь та навичок;

- здатність до творчої праці;

- професійно значущі види особистісної культури (комунікативна, мовленнєва, розумової праці, дослідницька, екологічна, фізична);

- активна життєва позиція, потреба у самовдосконаленні [12, с. 73].

Загальновідомо, що професійна культура – невід'ємна складова майбутньої професії. Для того щоб учитель початкової школи став взірцем для наслідування, був майстром своєї справи, він повинен бути висококультурним, мати високий рівень моральності та людяності, володіти особистісною професійною неповторністю й унікальністю, своїм стилем діяльності, концептуальністю професійного мислення. Все це говорить про те, що майбутній фахівець початкової школи у процесі професійної підготовки в навчальному закладі повинен володіти ключовими компетентностями. Одна з найважливіших – професійна компетентність, що характеризується поєднанням теоретичних знань з практичною підготовленістю і включає здатність майбутнього фахівця здійснювати всі види професійної діяльності згідно з освітніми стандартами напряму і спеціальності; комунікативну готовність, володіння мовою; вміння користуватися комп'ютерною технікою та іншими засобами зв'язку та інформації, знання психології та етики спілкування; уміння орієнтуватися в нестандартних умовах і ситуаціях; аналізувати проблеми, розробляти план дій, бути готовим до його реалізації та відповідальності за виконання; усталене, свідоме, позитивне ставлення до своєї професії; прагнення до постійного особистісного і професійного вдосконалення; застосування різноманітних активних форм навчання і виховання, спрямованих на підвищення особистісних якостей відповідно до змісту особистісно творчого структурного компонента професійної культури фахівця.

Слід зауважити, що у професійній культурі вчителя особливе місце займає педагогічний такт як стиль його поведінки у взаєминах із колегами, учнями та їх батьками, в якому одночасно поєднуються вимогливість і чуйність, справедливість і гуманність, витримка, оптимізм та інші якості його особистості.

Педагогічний такт не дається вчителю від природи, а поступово виробляється в процесі його свідомої і наполегливої роботи над собою та практичної взаємодії з учнями. Щоб стати тактовним, учитель сам повинен навчитися керувати своїми почуттями і створювати у себе такий психічний стан, за якого можна було б критично ставитися до себе і разом з цим залишатися чуйним до учня. Адже грубе ставлення створює в школяра негативну установку щодо вчителя і предмета, якого він навчає, до школи і до навчання взагалі. Великий педагог Василь Сухомлинський стверджував те, що у крикові діти відчувають розгубленість і безсилля того, хто кричить. Вони сприймають крик як одне із двох: або напад на них, або захист від них. І те, й інше викликає реакцію активного протесту [14, с. 97]. Необхідно, щоб особа педагога приваблювала вихованців, надихала їх своїм інтелектуальним багатством, працьовитістю, вихованістю. Справжній вихователь той, хто йде до

своїх учнів зі своїми яскравими і чистими думками, ідеями, переконаннями, коли слово в його устах є привабливою і натхненною силою, вважав великим педагогом. Тому у майбутнього вчителя ще у студентські роки треба сформувати вміння бути тактовним, стриманим, інтелігентним, уміти аналізувати свою поведінку, помічати недоліки у своїй професійній діяльності, наполегливо працювати над самовдосконаленням.

Формування професійної культури пов'язане з формуванням культури спілкування і мовлення майбутнього вчителя. На думку В. Семиченко, спілкування, тобто взаємодія з іншими людьми, забезпечує реалізацію функцій навчання, виховання та розвитку особистості [11, с. 4]. Слово вчителя – це головний засіб педагогічної діяльності. Тому мовлення вчителя має бути логічним, правильним, виразним, багатим за словниковим запасом.

Такий погляд на особистість сучасного фахівця обумовлює наявність у нього відповідних професійних і особистісних значущих якостей, серед яких:

- інтерес до професійної діяльності;
- уміння і навички рефлексії;
- сформованість духовних цінностей;
- ступінь усвідомленості професійних дій;
- опора в діяльності на знання особливостей дітей;
- сформованість найважливіших моральних якостей (відповідальність, почуття такту, працьовитість);
- здатність працювати за різними технологіями і методичними системами;
- спостережливість [3, с. 24]

У разі відсутності будь-якої з них педагог не може плідно здійснювати свою професійну роботу, бо зазначені якості зумовлюють формування педагогічного стилю діяльності фахівця, оновлюючи його творчий характер, особливий стиль розумової діяльності, пов'язаний з новизною й значущістю її результатів.

Таким чином, сьогодні сучасний учитель повинен бути педагогом-професіоналом з високою професійною культурою, розвиненими творчими та науковими здібностями, високим рівнем інтелектуального потенціалу, уміти піднести себе, свій імідж, свої цінності, цінності духовної культури, результати своєї праці, власну педагогічну систему, свою позицію, точку зору, манеру спілкування тощо.

Отже, можна визначити вимоги, які ставить суспільство до сучасного фахівця:

- здатність упродовж усього життя бути відкритим до нових знань, уміти використовувати їх у практичній діяльності;

- вдало впроваджувати сучасні інноваційні освітні технології, розуміти суть та переваги кожної окремої інновації, професійно реалізовувати на практиці оригінальні педагогічні підходи;

- постійно вдосконалювати вміння шукати власні моделі вирішення різних ситуацій;

- необхідність нестандартного і творчого мислення в процесі вирішення тих чи інших завдань.

Ураховуючи те, що сьогодні професія вчителя помітно втрачає звичний рейтинг, а це негативно впливає на професійне самовизначення молодих людей, необхідно окреслити основні вимоги до професії педагога:

- любов і повага до дітей, вміння дивуватися та радіти їхнім перемогам над труднощами;

- відкритість і доброзичливість;

- готовність до освоєння духовних цінностей, культивування їх серед своїх учнів;

- готовність до творчої самореалізації та самовдосконалення;

- наявність умінь і навичок здійснювати самоконтроль над власними негативними думками, бажаннями, емоціями;

- гуманістична спрямованість особистості [2, с. 42].

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що професійна культура вчителя є одним із головних компонентів загальної педагогічної культури майбутнього фахівця, найважливішим показником його професійної майстерності і відповідності світовим стандартам у сфері вищої освіти. Для того щоб майбутній учитель нетрадиційно, по-новому в реальному середовищі початкової освіти міг професійно виконувати свою педагогічну діяльність, умів викликати в дітей зацікавленість і бажання до навчання, він повинен володіти високим рівнем професійної культури. Тому завдання вищого навчального закладу на сучасному етапі розвитку національної освіти – формувати творчу особистість, оскільки сьогодні важливим є особистісне спрямування навчально-виховного процесу, орієнтування його на розвиток професійної майстерності та ключових компетентностей, забезпечення умов для поглиблення мотивації навчальної діяльності особистості, розвитку її зацікавленості та відповідальності за результати навчання.

## Література

1. Андрущенко В. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В. Андрущенко, І. Табачек // Політичний менеджмент. – 2005. – № 1 (10). – С. 58–69.
2. Вульф Б. З. Учитель: професійна духовність / Б. З. Вульф // Педагогіка. – 1995. – № 2. – С. 48–52.
3. Завалевський Ю. Шляхи і рівні підготовки вчителя до професійної діяльності на основі компетентнісного підходу / Ю. Завалевський // Науковий часопис НДУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17 “Теорія і практика навчання та виховання”. – 2010. – 202 с.
4. Іванова Т. В. Професійна культура майбутнього вчителя / Т. В. Іванова // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 86–93.
5. Коваленко Л. А. Психологічний зміст професійної культури педагога / Л. А. Коваленко // Проблеми сучасної психології. – 2009. – № 6. – С. 331–339.
6. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста. – М. : Высш. школа, 1990. – 142 с.
7. Мазур Н. Зміст професійної культури викладача вищої школи / Н. Мазур // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 12–14.



8. Маркова Б. С. Психологические проблемы повышения квалификации / Б. С. Маркова // Педагогика. – 1993. – № 9–10. – С. 64–67.
9. Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – 280 с.
10. Рудницька О. П. Сприйняття музики і педагогічної культури вчителя / О. П. Рудницька. – К. : КДПІ, 1992. – 96 с.
11. Семиченко В. А. Психология общения / В. А. Семиченко. – К. : Магістр-S, 1997. – 152 с.
12. Радул В. В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя : навч. посіб. / В. В. Радул, В. О. Кравцов, М. В. Михайліченко. – Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2007. – 252 с.
13. Слостенин В. А. Педагогика : учебное пособие для высших учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шмяхов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – 576 с.
14. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1982. – С. 94–102.
15. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К. : Магістр-S, 1991. – 200 с.

УДК 159.923.2:17.023.32

## НАЦІОНАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ: СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Потапчук Т.В.

*У статті аналізуються питання національної ідентичності у сучасному українському суспільстві, головною проблемою якого є досягнення громадянської консолідації та суспільної стабільності. Розв'язанню цих проблем істотно сприяє утворення нового типу мислення. Поволі окреслюється новий тип світогляду, який умовно можна назвати інноваційним. Основним імпульсом для такого типу мислення є усвідомлення необхідності впровадження новітніх економічних, правових, культурних, соціальних стратегій, які адекватно реагували б на реалії сучасного світу й на ті видозміни, що в ньому виникають.*

*Ключові слова: сучасне українське суспільство, національна ідентичність, консолідація, демократизація етнокультурних та національних ідентифікаційних шарів свідомості.*

*В статье анализируются вопросы национальной идентичности в современном украинском обществе, главной проблемой которого является достижение гражданской консолидации и общественной стабильности. Решению этих проблем существенно способствует образованию нового типа мышления. Постепенно вырисовывается новый тип мировоззрения, который условно можно назвать инновационным. Основным импульсом для такого типа мышления является осознание необходимости внедрения новейших экономических, правовых, культурных, социальных стратегий, которые адекватно реагировали бы на реалии современного мира и на те видоизменения, что в нем возникают.*

*Ключевые слова: современное украинское общество, национальная идентичность, консолидация, демократизация этнокультурных и национальных идентификационных пластов сознания.*

*The article considers the questions of national identity in the modern Ukrainian society, the main problems of which are the achievement of civil consolidation and social stability. The solution of these problems contributes significantly to the formation of a new type of thinking. A new type of worldview that progressively emerges can conditionally be called innovative. The main impetus for this type of thinking is awareness of the need for the introduction of the latest economic, legal, cultural, and social policies that adequately respond to the realities of the modern world and its changers.*

*Key words: modern Ukrainian society, national identity, consolidation, democratization ethno-cultural and national identity layers of consciousness.*

**Актуальність дослідження.** Суспільство, зберігаючи етнічну, культурну, регіональну специфіку, набуває ознак нації у процесі самоусвідомлення єдиною спільнотою та утвердження єдиної ідентичності, визначенням національних інтересів тощо. Регіональна неоднорідність створює унікальність держави, але водночас може бути й фактором уповільнення процесу консолідації суспільства. З огляду на це до питання регіональної специфіки України звертаються вітчизняні

дослідники А.Колодій, О.Маланчук, О.Майборода, С.Макеєв, О.Уткін, Н.Черниш та інші. Водночас відвернення будь-яких загроз існуванню та цілісності держави полягає не в прагненні до однорідності, а в досягненні єдності та ефективної взаємодії між громадянами та спільнотами.

Розвиток громадянського суспільства та демократизація суспільно-політичного життя в Україні надалі перебуватиме у принциповій залежності від можливості адаптувати напрямки суспільної

реорганізації до наявних тенденцій у країнах розвинутої демократії. Інакше кажучи, демократизація українського суспільства не лише вимагає забезпечення економічного зростання, а й має підкріплюватися заходами, спрямованими на становлення і розвиток демократичної культури, що ґрунтуються на засадах спільного громадянства.

Для нашої держави проблема збереження ідентичностей є поверненням до європейського цивілізаційного поля на всіх рівнях, починаючи від культурного й соціально-політичного і закінчуючи соціально-економічним.

У людському вимірі сутність цих процесів полягає в тому, щоб створити умови для нового, більш цивілізованого рівня свободи людини та розвитку її творчого потенціалу, який концентрується навколо трьох інтенцій: прекрасне, істина, добро. Гуманітарна сфера, як і суспільство загалом, пов'язана з реалізацією, в основному, духовного потенціалу людської особистості. Відповідно до цього виділяємо три масштабні горизонти: культурний, освітянський, релігійний.

Отже, **мета** нашої роботи – проаналізувати питання національної ідентичності у сучасному українському суспільстві.

**Постановка проблеми.** Проблема становлення єдиної національної ідентичності громадян є однією з визначальних для українського суспільства, зокрема для подальшого формування його як повноцінної нації. Політичний контекст проблематики (необхідність збереження цілісності держави та її зміцнення, становлення громадянського суспільства, визначення місця країни в системі культурних і геополітичних координат тощо) зумовлює необхідність виробити адекватну політику щодо кризових явищ, помітних в українській національній ідентичності. Теоретичні та практичні дослідження безпосередньо стосуються проблеми зменшення потенціалу сепаратизму, залучення до державотворчого процесу представників усіх етнічних груп, зміцнення можливостей держави в протистоянні зовнішньому тиску [4, с. 28].

З іншого боку, соціальний суб'єкт – це суб'єкт, сутністю якого є час та зміни, його різнобічна активність спрямована не лише на навколишній світ, але й на самого себе.

Питання ідентичності соціального суб'єкта в контексті проблем регіоналізму суттєво збагачує категоріальний апарат, привертаючи увагу до тих комунікативних ланок, що пов'язують людей один з одним і з соціумом. Ідентичність соціального суб'єкта – це ідентичність “людини-у-світі”, ідентичність людини як суспільної істоти, соціального актора, чий соціальні ролі служать опорою для саморозуміння і самоінтерпретації. Соціальне виступає як генералізувальний контекст, у якому відбувається пошук людиною власної ідентичності, що, в свою чергу, впливає як на можливість самоздійснення, так і на соціальні процеси.

Суспільство, зберігаючи етнічну, культурну, регіональну специфіку, набуває ознак нації у процесі самоусвідомлення єдиною спільнотою та утвердження єдиної ідентичності, визначенням національних інтересів тощо.

Зруйнованість етнокультурних та національних ідентифікаційних пластів свідомості українського суспільства призвело до штучного утворення у значній групі населення варіанту системи соціальних ідентичностей, у якій превалюють цінності й настановлення політико-ідеологічного та соціально-економічного порядку. Так, зберігається тяжіння до східнослов'янського варіанта ідентифікації та орієнтація на російський мовно-культурний простір. Водночас для молодшого й середнього покоління властиві високі показники української етнічної ідентифікації, підтримки незалежності України, сприйняття себе як громадянина України, готовності захищати Україну у випадку війни, поважливе ставлення до державних символів; підтримки демократії, схвалення ринкової економіки, поглиблення процесу інтеграції в європейському напрямку (дані Українського інституту соціальних досліджень та центру “Соціальний моніторинг” “Молодь України: погляд у майбутнє” (Інформаційно-аналітичні та довідкові матеріали до Дня уряду у Верховній Раді України 13 травня 2003 р. з питання “Про заходи Кабінету Міністрів України щодо захисту національних інтересів держави у сферах національно свідомого та патріотичного виховання молодого покоління та забезпечення умов його розвитку) [7].

Варто враховувати, що молодші покоління певною мірою наслідують ідентифікаційні настанови, властиві старшим поколінням, адаптують їх, але здебільшого виробляють чи сприймають нові. Отже, для системи соціальних ідентичностей українських громадян молодшого і середнього покоління, причому різних регіонів, більш властивими є ознаки української національної ідентичності. Це пояснюється тим, що формування їх системи ідентичностей припадає на період після здобуття Україною незалежності. Загалом тенденція дезорієнтованості, і водночас полярності на рівні суспільства щодо розуміння напрямків державно-політичного, соціально-економічного розвитку України та її зовнішньополітичних стратегій зберігається.

На сьогодні брак громадянського консенсусу щодо зовнішньополітичного курсу країни, суверенних позицій Української держави, культурної самобутності, вироблення спільних цінностей, поглядів на минуле і майбутнє ускладнює формування національних інтересів і здійснення ефективної внутрішньої та зовнішньої політики. Розбіжності у специфіці ідентифікацій свідчать про значну амплітуду розходження позицій громадян із різних регіонів щодо низки питань “загальнонаціонального характеру, насамперед щодо державної мови, вибору суспільно-політичної моделі, геополітичного вектора, розколу православ'я та інших” [5]. Водночас перешкоди становленню ідентичності та політичної нації в Україні створює не стільки різниця в регіональній, етнічній, мовній композиції, політичній культурі чи економічних особливостях регіонів, скільки неефективність політики на державному та регіональному рівнях.

З одного боку, недостатня ефективна взаємодія між регіонами чи групами регіонів закріплює

різницю у способах ідентифікації, причому неоднорідність, яка виявляється у ментальних, мовних, геополітичних, ідеологічних відмінностях тощо, зберігає можливість бути потенційним джерелом внутрішньосупільних конфліктів. З іншого боку, регіони, які демонструють найбільшу різницю в ідентичності, не межують безпосередньо між собою, а розділені центральними регіонами. Тому сукупність ідентичностей регіонів України здатна стати фундаментом для оформлення української ідентичності – в разі поширення серед громадян з різних регіонів усвідомлення цінності єдиної держави й суспільства, об'єднаних спільним історичним минулим та політичним майбутнім [4, с. 29].

У зовнішньополітичному вимірі перспектива становлення національної ідентичності як сутнісної ознаки українського суспільства й держави передбачає дистанціювання України від джерел політичних, економічних, культурних, інформаційних тощо загроз фундаментальним національним інтересам та здобуття таких позицій у геопросторі, за яких є умови для максимальної реалізації національних інтересів.

Оцінюючи роль ціннісного фактора в трансформаційних процесах, прийнято говорити про фундамент, який забезпечує інтеграцію суспільства, допомагаючи людині здійснювати соціально схвалюваний вибір своєї поведінки в життєво значущих ситуаціях. За сучасних умов, коли попередня система цінностей та ціннісних орієнтацій зруйнована, а нова ще не склалася, почалася криза свідомості, що веде до таких соціально негативних процесів, як втрата ідентичності та наступна маргіналізація.

Головними факторами, що сприяють названим деструктивним процесам, ми вважаємо: а) відсутність наочних, усвідомлюваних альтернатив тому сталому кризовому існуванню, що визначилось останніми роками; б) відсутність “змістовного стрижня” самого життєвого існування, викликана безперспективністю та непотрібністю використання “стратегій виживання” за умов відсутності ідеї, що консолідує суспільство.

Таким чином, необхідна відповідна концепція та послідовне поширення антикризової ідеології, яка могла б створити ілюзію перспективи й конструктивності, конкретної програми діяльності. Основою такої ідеології повинна стати повсякденна практика, що послідовно реабілітує людину у її власних очах, дає їй усвідомлення впевненості у собі, у завтрашньому дні та непорушності тих ціннісних настанов, орієнтуючись на які вона буде своє життя.

Протягом тривалого часу консолідуючою силою суспільства була релігійна ідея. В нових історичних умовах – наприкінці XIX ст. – цю функцію “перейняла національна ідея” [8, с. 132].

Можна сказати, що національна ідея – це детермінанта державотворчих процесів. Українська національна ідея – “духовно-національний чинник” [9, с. 19].

Реалізація національної ідеї постає як національний ідеал, що має інтегративний характер і спрямовується на позитивний результат. На ґрунті

національної ідеї відбувається національна мобілізація, потенційна чи реальна участь людей, що належать до певної нації, у спільних діях.

Сучасне українське суспільство – це складне перехідне суспільство, котре потребує системи базових цінностей, чітко окреслених економічних і соціокультурних орієнтацій. Тому надзвичайно важливою проблемою постає соціокультурна ідентифікація України, тобто усвідомлення своєї тотожності з певною культурною моделлю на основі національної ідеї [6, с. 364].

Під гуманітарним розвитком суспільства ми розуміємо процеси зростання можливостей людини, її добробуту, безпеки, здоров'я та духовності. Гуманітарна політика держави повинна полягати в послідовному здійсненні заходів, спрямованих на підтримку й інтенсифікацію гуманітарного розвитку суспільства з визначеними пріоритетами та загальнонаціональними інтересами. Сутністю гуманітарної політики повинне стати створення умов для виявлення, формування й розвитку творчого потенціалу особи та суспільства загалом.

Завданням гуманітарної політики держави є максимальне пом'якшення негативних наслідків трансформаційних процесів для населення всіх регіонів України і вироблення активно-оптимістичної життєвої позиції за допомогою створення ефективного законодавства, дієвої економічної та соціальної політики, еволюційне введення гуманітарної сфери у нові економічні умови функціонування.

Унаслідок занедбання гуманітарних наук у суспільній свідомості затвердився стереотип про вторинність гуманітаристики. Необхідно радикально змінити таке ставлення до наукового пізнання, а отже, витворити ефективну систему освіти та демократичний доступ до сучасної якісної освіти; створити умови для відтворення представників інтелектуальної діяльності; забезпечити доступ до культурних цінностей [4, с. 30].

Найяскравішим ціннісним вираженням самобутніх індивідуально-національних рис особистості є національні особливості світогляду, світосприймання та світорозуміння, котрі формують національну унікальність життєвих позицій та активності людини.

Вивчення взаємозв'язку між процесами ідентифікації населення, його політичною, економічною, громадянською активністю в перехідному періоді є важливим філософським, політологічним і соціологічним завданням.

Як стверджує Л.М.Архипенко, найсуттєвішим завданням нині є розвиток мислячого, свідомого суспільства, яке розуміє, що паралельно із задоволенням матеріальних інтересів слід активно працювати в напрямі пробудження та реалізації духовно-культурних потреб людини. Цінність країни має визначатися рівнем розвитку культури, гуманністю суспільства, соціально-психологічним комфортом. Цінними є знання людини, її внутрішня культура, інтелект, гарний настрій та якість праці [1, с. 133].

Пріоритет культури та гуманізму на всіх рівнях стає об'єктивно неминучим. Гуманізм відповідає ментальності української нації, а ідея культури – ідеї досконалості особистості.

Аналізуючи процеси національної ідентифікації, вчені дійшли висновку, що менталітет охоплює такі чинники, як: спільність території, держави, економіки, культури, історії, освіти, мови, національної свідомості. Це передбачає насамперед самобутність, історичну індивідуальність народу, який об'єднується національною ідеєю [1, с. 134].

У час духовного відродження проблема української ментальності в Україні загострюється. Щоб будувати державу, адекватну нашій вдачі, треба знати, хто ми. Тільки державна реалізація потенцій українського менталітету, що втілює національні цінності, здатна повернути втрачені честь і гідність самоцінній особистості.

Наукове відтворення трагічної історії України, вільної від "білих плям", фальсифікацій та ідеологічних нашарувань, передбачає і врахування української духовності в її культурно-історичній мінливості, бо вона значною мірою причетна до вибору народом своєї історичної долі.

В умовах розбудови незалежної Української держави, повернення історичної пам'яті, пробудження національної свідомості й гідності, духовного відродження українського народу особливого значення набуває статус української мови як національної, як рідної і державної.

Як зазначав М.Бердяєв, "людина входить у людство через національну індивідуальність, як національна людина, а не абстрактна людина, як росіянин, француз, німець, або англієць... Національна людина – більша, ніж просто людина, в ній родові риси людини взагалі – ще й риси індивідуально-національні..." [2, с. 85]. Відповідно, якщо ми хочемо говорити про самооцінку українця (і наявність його як такого), слід визначити, якою є ідентифікація українства в принципі і якою мірою можна говорити про його ідентичність у мегакультурному вимірі.

**Висновки.** Отже, якщо торкатися питання мегакультур, не можна оминати двох понять, використання яких стало обов'язковою нормою наукових дискурсів чи не в усіх галузях: "Схід" та "Захід". Українська ментальність формувалася таким чином, що увібрала в себе архетипи як східної, так і західної спільнот. Ще з моменту зародження української свідомості (він співвідноситься з моментом виникнення Київської Русі) у ній можна було простежити риси так званої синкретичності – у плані змішання східних та західних елементів. В усі часи українську культуру відносили одночасно як до західного, так і до східного світів [3, с. 189].

Сама свідомість українського етнофора базується на переплетенні безлічі пунктів самоідентифікації на тлі Сходу та Заходу. Проте це не дозволяє намалювати суцільну пряму у межах координат "Схід – Захід", яка б відтворювала ідентичність українства на цьому культурному тлі. Адже проблема ускладнюється ще й тим, що ментальність українців передбачає не отожднення себе з іншими мегакультурними світами, а протиставлення себе їм. Якщо й говорити навіть про толерантність як етноархетипну характеристику нашого народу, то й вона забезпечується першопочатковим протиставленням себе іншим культурам, до яких уже й вимальовується лояльне та доброзичливе ставлення. Справді, одвічна пряма "своє–чуже" не є такою вже й прямою для нашого суспільства. Адже якщо українське – це своє, західне – чуже, протиставлене йому східне не накладається на точку "свого", а відводиться в інше відгалуження чужого.

Таким чином, можна стверджувати, що національна ідентичність української культури якраз і виявляється в тому, що в координатах "Захід – Схід" вона не має чіткого місця – ані в позитивній, ані в негативній площинах.

## Література

1. Архипенко Л. М. Національна ідентичність як чинник духовного захисту особистості / Л. М. Архипенко // Психологічна безпека та адаптація особистості : матеріали міжнародної науково-практичної конференції 7–8.11.2007 р. м.Дніпропетровськ. – Дніпропетровськ, 2007. – С. 133–144.
2. Бердяєв Н. Судьба России / Н. Бердяєв. – М. : Мысль, 1990. – 352 с.
3. Гриценко В. Людина і культура / В. Гриценко. – К. : Либідь, 2000. – 368 с.
4. Кучера Т. М. Соціально-філософські принципи регіоналізму як механізму розвитку гуманітарної освіти в умовах трансформації суспільства / Т. М. Кучера // Вища освіта України. – Рівне : РДГУ, 2007. Т. 3. – № 2 : Тематичний випуск "Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології". – 2007. – 227 с.
5. Майборода О. Етнополітична ситуація в Україні: регіональний вимір [Електронний ресурс] / О. Майборода // Сприяння поширенню толерантності у поліетнічному суспільстві. – Режим доступу: [www.europexxi.kiev.ua/ukrainian/program/nats-menshini/002.html](http://www.europexxi.kiev.ua/ukrainian/program/nats-menshini/002.html). – Назва з екрану.
6. Медвідь Ф. Взаємозв'язок національної і релігійної ідеї в контексті релігійно-духовного життя України / Ф. Медвідь // Вісник УАДУ. – 2003. – № 1. – С. 364.
7. Попова О. Етнічні пріоритети: формування та між покоління трансформація [Електронний ресурс] / О. Попова. – Режим доступу: [www.uvkr.org.ua/forum\\_fomm\\_238](http://www.uvkr.org.ua/forum_fomm_238). – Назва з екрану.
8. Реберт Л. Теорія нації / Л.Роберт. – Л. : Державність, 1997. – 190 с.
9. Шморгун О. Основний зміст поняття "українська національна ідея" / О. Шморгун // Розбудова держави. – 1997. – № 6. – С. 10–19.

УДК 37.013.42

## ПРОЕКТ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ПРОФІЛАКТИКИ ТОРГІВЛІ ЛЮДЬМИ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сватенков О.В., Лабузько С.В.

*У статті розглядаються психолого-педагогічні характеристики студентства як особливої соціально-демографічної групи та групи ризику торгівлі людьми. Наведено приклад проекту соціально-педагогічної діяльності з профілактики торгівлі людьми у студентському середовищі.*

*Ключові слова:* студентство, торгівля людьми, проект.

*Статья посвящена рассмотрению психолого-педагогических характеристик студенчества как уникальной социально-демографической группы и группы риска торговли людьми. Приведен пример проекта социально-педагогической деятельности по профилактике торговли людьми в студенческой среде.*

*Ключевые слова:* студенчество, торговля людьми, проект.

*The article deals with psycho-pedagogical characteristics of student youth as a unique socio-demographic group and the risk of human trafficking. In exemplification a socio-pedagogical project on human trafficking prevention among students is described.*

*Key words:* students, human trafficking, project.

**Актуальність проблеми.** Унаслідок складної економічної ситуації в Україні, значного дефіциту робочих місць на ринку праці широкого поширення набуло явище виїзду громадян з України за кордон до країн далекого зарубіжжя та Російської Федерації з метою працевлаштування. Сезонне, тимчасове працевлаштування або “човникові” поїздки за кордон у непростих економічних умовах перехідного періоду, на жаль, стали чи не основним засобом виживання для багатьох українських сімей. За різними оцінками, протягом року приблизно 5 млн наших співвітчизників перебувають на заробітках за кордоном. За даними експертів, у Росії щороку працюють до 1 млн таких заробітчан, а в “сезонний пік” їх чисельність сягає 3 млн [5].

З одного боку, працевлаштування за кордоном є важливим джерелом формування середнього класу, інструментом включення до міжнародного ринку праці, інтеграції до міжнародної спільноти через розвиток безпосередніх людських контактів тощо. У той же час масова трудова міграція молодих людей має серйозні негативні наслідки. Це й економічні втрати (відсутність надійних механізмів перерахування отриманих за кордоном доходів), і соціально-трудова (дискримінаційні умови праці та її оплати, відсутність правового врегулювання захисту трудових і соціальних прав).

Слід зазначити, що намагання потенційних мігрантів виїхати та працевлаштуватися за межами держави активізує діяльність злочинних груп з

оформлення виїзних документів і переправлення за кордон громадян України з метою їх подальшого продажу.

Останні дослідження, що проводилися в Україні, показали, що найчастіше жертвами торгівлі людьми стають молоді жінки 18–26-річного віку, переважно неодружені, здебільшого з невеликих міст. Стосовно чоловіків, то більшість становлять одружені, віком 31–60 років, що виїжджають з метою заробити гроші за короткий строк для забезпечення належного рівня життя своєї сім'ї. Такий загальний опис осіб, які належать до реальної групи ризику, не виключає можливості потрапляння представників інших демографічних груп до тенет торгівлі людьми [5].

**Метою** даної статті є визначення психолого-педагогічних характеристик студентства як соціально-демографічної групи та презентація прикладу проекту соціально-педагогічної діяльності, розробленого на основі цих характеристик, що спрямований на попередження торгівлі людьми серед випускників вишів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Однією із груп ризику торгівлі людьми є студенти вузів, зокрема випускники: бакалаври, спеціалісти та магістри. Зупинимося на психолого-педагогічних характеристиках даної соціально-демографічної групи детальніше. За визначенням А.В.Петровського, студентство – це мобільна соціальна група, метою діяльності якої є організована за певною програмою

підготовка до виконання високих професійних та соціальних ролей у матеріальному і духовному виробництві [6, с. 67].

Як особливу соціальну групу, що формується з різних соціальних утворень суспільства і характеризується особливими умовами життя, праці, побуту, особливою суспільною поведінкою і психологією, для якої набуття знань і підготовка себе для майбутньої роботи у суспільному виробництві, науці і культурі є головним і здебільшого єдиним заняттям, студентство розуміє А.С.Власенко [1, с. 95].

Дослідники студентства як соціальної групи виділяють наступні специфічні соціально-психологічні особливості, властиві студентському віку: згуртованість, суспільна активність, висока інтенсивність спілкування, напружений пошук сенсу життя [6], прагнення до швидкого успіху, бажання незалежності від батьків, недооцінка життя як блага [8], підвищена критичність як до себе, так і до оточуючих, нестійкість у думках, поглядах, переконаннях, прагнення "йти в ногу з часом", поспішність рішень та вчинків [7, с. 70–73].

Окрім того, І.І.Мечников указує на дві головні відмінні риси юності. По-перше, в юності за нормальних умов життя інстинкт самозбереження виявляється недостатньо. Тому молоде покоління часто ризикує, не піклуючись про наслідки своїх вчинків [8]. Ця особливість студентства як соціальної групи є однією з першопричин того, що студенти стають жертвами торгівлі людьми. Адже молодь дуже критично відноситься до того, що щось дійсно може трапитися саме з ними. "Зі мною такого не станеться", – так зазвичай кажуть студенти, до яких приходять з лекціями фахівці громадських організацій з протидії торгівлі людьми. Більшість з них не усвідомлює того, що саме молоді люди від 18 до 25 років становлять групу ризику, адже саме вони – майбутні випускники коледжів і університетів – невдовзі зіткнуться з проблемою працевлаштування, хапаючись за будь-яку можливість заробити гроші [3].

По-друге, юності властива деяка природна дисгармонія. Так, бажання і прагнення розвиваються раніше, ніж воля і сила характеру. В таких умовах молодь не завжди здатна подолати деякі надмірні і зайві прагнення та бажання. "Молоді люди, – пише І.І.Мечников, – формують свої вимоги до життя рано, коли ще не здатні судити про реальне співвідношення явищ життя, вони не розуміють, що сил їх недостатньо для здійснення їх прагнень, оскільки воля є однією здібностей людини, що найпізніше розвивається" [8].

Частіше за все, задоволення власних потреб обмежується браком коштів та матеріальною залежністю від батьків. Молода людина мріє про свою цілковиту автономність та хоче показати рідним, що вже достатньо доросла. Це прагнення до швидкого матеріального збагачення та самоствердження дуже часто приводить студента до сумнівних компаній, які пропонують заробити великі гроші за кордоном протягом невеликого проміжку часу, наприклад за літні канікули.

Висока інтенсивність спілкування, що притаманна сучасному студентству, також може бути

причиною їх виділення в окрему групу ризику торгівлі людьми. Адже студенти, самі того не підозрюючи, можуть стати посередниками торгівців людьми та загітувати своїх друзів поїхати за кордон на заробіток, що несе за собою масу негативних наслідків як для здоров'я і свободи, так і життя студентів.

Отже, ознайомившись із соціально-психологічними особливостями студентства, можна говорити про те, що студентство дійсно становить групу ризику торгівлі людьми. Причиною цього є як соціально-економічне становище студентської молоді в нашому суспільстві, так і соціально-психологічні особливості студентства як соціальної групи, що роблять дану категорію населення досить уразливою перед проблемою торгівлі людьми. Можна говорити про те, що ці чинники переплітаються та впливають один з одного. Адже одна з головних проблем студентської молоді на сьогодні – брак місць працевлаштування. Тому студентство неперевірливе у виборі місця заробітку. Відіграють важливу роль і соціально-психологічні особливості даної вікової категорії: неухвалене ставлення до документів, невиваженість та поспішність рішень, нецінування свого життя як блага та стереотипність переконань ("Зі мною такого не станеться").

Підсумовуючи усе вище сказане, можна сказати, що фактори, які зумовлюють виділення студентів в окрему групу ризику торгівлі людьми, можна розділити на об'єктивні та суб'єктивні. До перших відносимо скрутне економічне становище в Україні; недостатню кількість робочих місць для молодих спеціалістів; невисокий рівень заробітної плати порівняно з європейськими країнами та ін.

До суб'єктивних належать:

- по-перше, труднощі та ризики, що пов'язані із пошуком першого робочого місця, нерідко спонукають випускників вишів шукати шляхи заробітку за межами рідної держави;

- по-друге, прагнення до отримання високої заробітної платні для задоволення своїх потреб: купівля рухомого і нерухомого майна, одруження, прагнення відповідати сучасній молодіжній моді;

- по-третє, переконаність у правильності щодо відсутності реальних перспектив власного професійного та особистісного розвитку у рідній країні;

- по-четверте, уявлення про роботу за кордоном як про спосіб легкого заробітку великих грошей.

Якщо подолання об'єктивних факторів лежить поза межами можливостей окремих громадських ініціатив, то подолання факторів суб'єктивного характеру у студентському середовищі може бути здійснено шляхом залучення випускників до профілактичної роботи. Спрямованість такої роботи визначається зазначеними вище факторами і має сприяти: формуванню адекватного уявлення про ризики працевлаштування і роботи за кордоном; поінформованості випускників про можливості працевлаштування в Україні; виробленню умінь та навичок пошуку роботи на ринку праці, зокрема самостійного пошуку варіантів працевлаштування та складання резюме; оволодінню стратегією і тактикою самопрезентації під час співбесіди тощо.

Окреслена вище діяльність соціального педагога є первинною профілактикою торгівлі людьми, оскільки сприяє "формуванню активного,

адаптивного, високофункціонального життєвого стилю, який забезпечує реалізацію прав, задоволення потреб та інтересів" [2].

Ураховуючі актуальні проблеми, однією із можливих форм профілактики торгівлі людьми, об'єктами якої виступають студенти, може бути соціально-педагогічний тренінг як складова частина комплексу заходів у межах реалізації проєктів.

Наведемо приклад проєкту, що має назву "Безпечне працевлаштування", спрямованого на профілактику торгівлі людьми шляхом інформування студентів-випускників вишів про ризики, що виникають у процесі пошуку роботи.

**Метою** даного проєкту є формування навичок безпечної поведінки при виборі місця працевлаштування студентів IV–VI курсів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Реалізація поставленої мети передбачає досягнення наступних **завдань**:

1) вивчити рівень обізнаності студентів-випускників щодо проблеми торгівлі людьми в Україні та за кордоном;

2) залучити до тренінгової роботи з профілактики торгівлі людьми та формування навичок безпечної поведінки під час пошуку місця працевлаштування студентів IV–VI курсів НДУ ім. М.Гоголя;

3) проаналізувати ефективність проведеної роботи шляхом повторного опитування студентів-випускників НДУ ім. М.Гоголя;

4) узагальнити досвід реалізації проєкту шляхом написання аналітичного звіту щодо його підсумків.

**Очікуваними результатами** проєкту "Безпечне працевлаштування" є:

1) формування в учасників тренінгів цілісного уявлення щодо актуальності та сучасного стану проблеми торгівлі людьми;

2) поширення серед представників однієї із груп ризику (студентів вишу) інформації про правила безпечної поведінки під час виїзду на роботу за кордон;

3) ознайомлення студентів IV–VI курсів НДУ ім. М.Гоголя з можливими шляхами пошуку місця працевлаштування в Україні;

4) вироблення в учасників тренінгів умінь та навичок, необхідних для пошуку роботи, а саме: пошук та відбір варіантів працевлаштування, складання резюме, самопрезентація під час співбесіди.

Відповідно до мети проєкту "Безпечне працевлаштування" **об'єктами** соціально-педагогічної роботи виступають студенти IV–VI курсів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Дана соціально-демографічна група була обрана як об'єкт роботи внаслідок наступних причин: по-перше, студенти вишів складають групу ризику щодо потрапляння в тенета торгівлі людьми внаслідок актуалізації потреби у пошуку місця працевлаштування та відсутності досвіду подібної діяльності; по-друге, переважну кількість студентів НДУ ім. М.Гоголя становлять студенти, що приїхали із сільської місцевості або ж селищ міського типу, які, за результатами численних досліджень, є найменш обізнаними із ризиками виїзду на роботу за кордон.

**Суб'єктами** соціально-педагогічної роботи в межах проєкту "Безпечне працевлаштування" є викладачі кафедри соціальної педагогіки і

соціальної роботи, а також спеціально підготовлені студенти спеціальності "Соціальна педагогіка і практична психологія" факультету психології та соціальної роботи НДУ ім. М.Гоголя. Виконання ними проєктної діяльності лежить у межах їх професійної компетентності та сприятиме: по-перше, якісній реалізації плану заходів, що передбачені даним проєктом; по-друге, підвищенню рівня їх професійної компетентності шляхом удосконалення умінь та навичок проведення соціально-педагогічних досліджень та тренінгової роботи.

**Реалізація проєкту здійснюється за декілька етапів**: підготовчий етап, етап реалізації програми дій, підсумковий етап. Кожен з них містить конкретну програму дій, очікувані результати цих дій, відповідальних тощо. Розглянемо детальніше кожен із них.

На підготовчому етапі заплановані:

1) розробка діагностичного інструментарію та вивчення думки об'єктів проєкту щодо проблеми торгівлі людьми, їх обізнаності щодо способів пошуку роботи;

2) розробка програми тренінгу, спрямованого на профілактику торгівлі людьми, шляхом надання учасникам інформації про ризики при виїзді за кордон та способи пошуку робочого місця в Україні;

3) залучення та підготовка волонтерів з числа студентів вишу для проведення анкетування, набору груп та допомоги у проведенні тренінгових занять;

4) розробка та друк роздаткової рекламної продукції (буклетів) щодо прав молодих спеціалістів при влаштуванні на роботу для учасників тренінгових занять;

5) закупівля необхідної кількості канцприладдя для повноцінного проведення тренінгових занять, передбачених даним проєктом; підготовка приміщення, мультимедійної апаратури тощо.

Результатами здійснення даного етапу мають бути:

1) аналітичний звіт з вивчення ставлення студентів до проблеми торгівлі людьми в НДУ ім. М.Гоголя;

2) підготовка пакету документації, мультимедійних презентацій та іншого методичного забезпечення для проведення тренінгових занять:

- створення робочої групи у кількості 10 осіб з числа студентів вишу;

- обізнаність студентів зі строками проведення анкетування та власною роллю у його здійсненні;

- поінформованість волонтерів про власну роль, а також шляхи, форми та методи набору груп для участі в тренінгах, передбачені цим проєктом;

- готовність 2 студентів-волонтерів на рівні знань, умінь та навичок до участі в ролі тренера у реалізації заходів проєкту;

3) друк не менше 100 буклетів щодо прав молодих спеціалістів при влаштуванні на роботу, готових для використання у тренінгових заняттях;

4) забезпечення необхідними матеріальними ресурсами для повноцінного виконання тренінгової програми.

На етапі реалізації програми дій здійснюється наступна діяльність:

1) поширення інформації серед студентів вишу про реалізацію тренінгової програми, передбаченої даним проєктом, та можливості їх участі (час і місце



проведення тренінгів та можливості їх участі (час і місце проведення тренінгів та запис для участі в них) шляхом:

– розміщення інформаційних повідомлень (формат А3) на дошках оголошень навчальних корпусів, факультетів та гуртожитків;

– зустрічі зі студентами керівників студентських профспілкових організацій на факультетах;

– транслявання оголошення про тренінги на моніторах навчальних корпусів;

– розміщення оголошень на сайтах (сайт університету, студентський сайт факультету психології та соціальної роботи, вКонтакте);

2) проведення тренінгових занять зі студентами вишу, які виявили бажання взяти участь у цій роботі;

3) проведення повторного вивчення думки студентів щодо їх поінформованості про проблему торгівлі людьми та способи пошуку роботи;

4) моніторинг ефективності виконання діяльності, передбаченої робочим планом проекту.

У результаті реалізації даного етапу очікуються:

1) формування тренінгових груп у кількості не більше 25 осіб;

2) здійснення усіх передбачених програмою тренінгів форм роботи;

3) формулювання положень для оцінки результативності здійснення проекту;

4) контроль за ефективністю проектної діяльності та (за необхідності) корегування робочого плану.

Підсумковий етап передбачає:

1) оцінку результативності здійснення проекту та формулювання висновків щодо його реалізації;

2) написання звіту про виконання проекту;

3) представлення результатів роботи в електронних та паперових ЗМІ.

Очікуваними результатами роботи на підсумковому етапі є:

1) формулювання внутрішньої оцінки результатів діяльності, що була передбачена робочим планом даного проекту;

2) підготовка звіту на електронних та паперових носіях;

3) публікація статей про результати здійснення проекту:

– на сайті НДУ ім. М.Гоголя;

– на студентському сайті факультету психології та соціальної роботи НДУ ім. М.Гоголя;

– у газеті “Альма-матер”;

– в інших електронних та паперових ЗМІ.

У межах проекту “Безпечне працевлаштування” передбачається **моніторинг та оцінка ефективності**

соціально-педагогічної роботи, спрямованої на формування навичок безпечної поведінки при виборі місця працевлаштування студентів IV–VI курсів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Моніторинг передбачає систематичний контроль за такими показниками:

а) на підготовчому етапі:

– ставлення студентів до проблеми торгівлі людьми;

– поінформованість студентів про ризики при виїзді за кордон;

– ознайомленість студентів із правилами безпечної поведінки при виїзді за кордон;

б) на етапі реалізації програми:

– кількість бажаючих узяти участь у тренінгах;

– кількість учасників тренінгових занять.

Отримані дані можуть бути основою для:

а) на підготовчому етапі:

– корегування програми тренінгових занять у бік більшої орієнтованості на потреби об'єктів проекту;

б) на етапі реалізації програми:

– корегування заходів щодо набору груп учасників занять;

– корегування часу проведення тренінгових занять.

Внутрішня оцінка результативності здійснення проекту “Безпечне працевлаштування” передбачає аналіз на рівні керівників, відповідальних та учасників проекту наступних показників:

а) динаміка поінформованості студентів НДУ ім. М.Гоголя щодо:

– проблеми торгівлі людьми;

– ризиків при виїзді за кордон;

– правил безпечної поведінки при виїзді за кордон;

б) загальна кількість учасників тренінгових занять.

в) загальна кількість тренінгових занять, що проведені для студентів вишу;

г) наявність/відсутність запитів на розширення тематики тренінгових занять.

Окрім усіх зазначених пунктів, проект обов'язково має містити відомості про матеріальні, людські та фінансові ресурси, що є необхідними для його виконання.

**Висновок.** Реалізація наведеного вище прикладу проекту соціально-педагогічної роботи з профілактики торгівлі людьми передбачає комплексний характер діяльності, має чітко вибудований план конкретних заходів, кількісну та якісну оцінку результатів діяльності, а також відповідає потребам об'єктів впливу. Саме тому ми вважаємо, що реалізація подібного проекту у вищому навчальному закладі може суттєво знизити ризик потрапляння випускників у тенета торгівців людьми.

## Література

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студентів магістратури / Світлана Сергіївна Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.

2. Горват Л. П. Запобігання торгівлі людьми : інформаційно-методичні матеріали [Електронний ресурс] / Л. П. Горват, О. С. Литвиненко, Т. М. Сурніна та ін. – Луганськ : Управління у справах сім'ї, молоді та спорту Луганської обласної державної адміністрації ; ОКУ “Луганський обласний центр роботи з жінками”, 2009. – Режим доступу:

<http://sms.lugansk.ua/node/1118>. – Назва з екрану.

3. Довгопол Н. 10 міфів про торгівлю людьми [Електронний ресурс] / Наталія Довгопол. – Режим доступу:

<http://life.ppravda.com.ua/technology/2009/02/19/14293/>. – Назва з екрану.

4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / Ирина Алексеевна Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Издательская корпорация “Логос”, 2000. – 384 с.
5. Левченко К. Б. Соціальна профілактика торгівлі людьми : навч.-метод. посіб. / за ред. К. Б. Левченко, І. М. Трубавіної. – К. : ТОВ “Агентство “Україна”, 2007. – 352 с.
6. Основы педагогики и психологии высшей школы / под ред. А. Петровского. – М. : Изд-во Московского университета, 1986. – 304 с.
7. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів та аспірантів / Людмила Григорівна Подоляк, Віктор Іванович Юрченко. – К. : ТОВ “Філ-студія”, 2006. – 320 с.
8. Студенчество как социальная группа [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
<http://www.rapos.ru/Info/viewtopic.php?p=155&sid=5cdb77697b8993c19606ad7aaf2d90a>. – Назва з екрану.

УДК 37.034

## ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОСТІ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ БАТЬКАМИ

Стрельнікова Н.М.

*Стаття присвячена проблемі сімейного виховання. Виділяються типи сімей та їх вплив на формування моральності у дітей.*

*Ключові слова: сімейне виховання, батьки, потреби, моральність, типи сімей.*

*Статья посвящена проблеме семейного воспитания. Выделяются типы семей и их влияние на формирование нравственности у детей*

*Ключевые слова: семейное воспитание, родители, потребности, нравственность, типы семей.*

*The article addresses the problem of family upbringing. Types of families and their influence on the formation of morality in children are described.*

*Key words: family upbringing, parents, needs, morality, types of families.*

Важливість родини у вихованні дітей є незаперечною, адже саме під впливом батьків та інших близьких родичів формуються моделі майбутнього життя їх дітей. Над проблемою родинного виховання працювали багато вчених: Ю.П.Азаров, Ф.Я.Байков, Е.В.Васильєва, В.Н.Гуров, Е.В.Каган, Т.А.Куликова, П.Ф.Лесгафт, В.Г.Постовий, Т.Ф.Алексєєнко, А.Г.Харчев та ін. Сім'я має забезпечити дитині достатні матеріальні та педагогічні умови для всебічного розвитку особистості, підготовки її до виконання важливих ролей у житті: трудівника, сім'янина, громадянина.

У Конституції України (ст. 48) говориться, «кожен має право на достатній життєвий рівень для себе і своєї сім'ї, що включає достатнє харчування, одяг, житло». Конституція визначає права сім'ї та обов'язки батьків і дітей. У ст. 51 йдеться про те, що «шлюб ґрунтується на вільній згоді жінки і чоловіка. Кожен із подружжя має рівні права і обов'язки у шлюбі та сім'ї. Батьки зобов'язані утримувати дітей до повноліття, Повнолітні діти зобов'язані піклуватись про своїх непрацездатних батьків. Сім'я, дитинство, материнство і батьківство охороняються державою». Ці основоположні ідеї були у звичаєвих та юридичних правах української сім'ї.

**Об'єктом** даного дослідження є сімейне виховання, а **предметом** – сучасні проблеми у вихованні моральності дітей батьками.

**Метою** даної роботи є огляд питання стосовно моральних проблем сімейного виховання.

Споконвіку для нашого народу найвищими були ідеали сім'ї як першооснови людського життя, що забезпечує розвиток і захист найкращих якостей особистості; праці як найповнішої форми вияву творчих здібностей людини, джерела радості та достатку; духовності, що виявляється в гуманному

ставленні до навколишньої дійсності, до людей, до самого себе; громадянства як відчуття особистої належності до рідної землі, роду, держави, сім'ї, відповідальності за їх збереження, розвиток і примноження.

З давніх-давен українці розглядали сім'ю і рід як святиню, а виховання дітей – як святий обов'язок батьків: завдяки вихованню в родині батьки продовжували себе у своїх дітях. Дбаючи про майбутнє дітей, батьки усвідомлювали, що передумовою успішного виховання є духовний зв'язок між поколіннями. Тому у родинному середовищі формувалися такі якості, як повага до старших, милосердя, доброта, щирість. Дотримуючись норм моральності, батьки самі розвивали в собі добродійні цінності, власними вчинками формували те, що хотіли бачити у своїх дітях.

В основі традиційного родинного виховання лежить спільна трудова діяльність батьків і дітей. Батьки прищеплювали дитині не тільки трудові навички, а й любов до праці, до людей праці, виховували свідоме ставлення до трудової діяльності, нетерпимість до неробства, ледарства.

В усі часи кожна сім'я прагнула прищепити своїм дітям кращі якості духовності, моральності, здорового способу життя. Українська родина зберегла основи християнської культури, світогляду через дотримання багатьох традицій, звичаїв і обрядів. Усе це допомагало в сім'ях зберігати віру старших поколінь, вірність християнським заповідям, сподівання і надію на краще життя не через агресивність і жорстокість, не через загарбання чужих багатств, а завдяки власної діяльності та любові до людей.

Від правильного виховання дітей, як зазначав Д.Локк, залежить добробут усього народу. В сім'ї дитина пізнає й засвоює перші моральні норми та

взірці поведінки, набуває певних морально-етичних, духовних та фізичних якостей. Тому на період соціальної зрілості у дітей формуються досить стійкі життєво-ціннісні орієнтації.

Прогресивні зміни, що відбуваються сьогодні в суспільстві, з одного боку, сприяють самовизначенню, самоствердженню, саморозкриттю, а з іншого – призвели до дефіциту добра і милосердя в стосунках між людьми, в тому числі між членами родини, труднощів у сімейному вихованні, в основі яких низький рівень педагогічної освіченості батьків та духовної культури суспільства і сучасної сім'ї зокрема.

Вивчаючи ситуацію, що склалася в сфері сімейного виховання, І.П.Подласий виділив такі недоліки: низький економічний рівень більшості сімей, низька культура суспільного життя, подвійна мораль, загострення конфліктів між поколіннями, збільшення розриву між батьками і школою.

Основою української родини виступає віра людини в божественність походження людини та необхідність жити і діяти відповідно до культури, зберігаючи оптимізм, високу моральність та діяльність у сферах, які є суспільно значущими.

Дослідження свідчать, що сімей такого типу близько 10%. Діти в таких батьків ростуть в атмосфері любові, поваги і взаємодопомоги, відзначаються особливим сумлінням у дотриманні моральних норм поведінки, у ставленні до людей, до праці.

Найбільш поширеними є родини, які намагаються виховувати дітей здебільшого на основі добрих традицій свого народу, готуючи їх до трудової діяльності, до гармонійного життя в суспільстві. Для виховання дітей у таких родинах, характерним є послідовне дотримання як світоглядних, так і побутових основ.

Третя група сімей – це такі, де батьки намагаються виховувати дітей на основі прагматичного підходу, тобто корисним є все те, що допомагає людині вижити в природному та суспільному середовищі при певному дотриманні юридично-правових та морально-етичних норм життя людини. В основу виховних пріоритетів ставляться інтереси дитини в усіх її потребах і виявах.

Проте, як свідчить історичний досвід людства, будь-яка спроба автономізації сім'ї, людини, держави веде до духовного збіднення, до конфліктності. Як правило, діти в таких сім'ях стають егоїстичними та егоцентричними, прагнуть до автономізації. Людина все ж таки є суспільною особою, і її життя поза суспільством просто немислиме. І тільки у взаємодії з іншими людьми виявляється її справжня ціннісна сутність. Приміщення ж ролі сім'ї, колективу, групи на користь особистості закономірно веде до морального деградування самої особистості.

Сьогодні можна виділити групу сімей, які характеризуються байдужістю до будь-яких моральних цінностей, у житті керуються принципами споживацтва або зовсім аморальними. Найчастіше до таких сімей належать люди знедолені, які не мають постійного місця проживання, з асоціальною поведінкою. Проте зустрічаються і матеріально, соціально й суспільно добре влаштовані, але, не маючи морального стержня, приховуючи свої

справжні погляди, вдаючи із себе набожних, внутрішньо залишаються вихолощеними, збідненими.

Відомо, що коли корінь життя людини не живиться духовними цінностями свого народу, людина втрачає віру в себе, любов до родини, до свого народу, до самого життя, вона не має надії на краще майбутнє, продовження роду.

Сучасність виділяє відносно новий тип родини “нових українців”, які були створені задля взаємної вигоди: він їй – певний рівень життя, вона йому – свою вроду. У таких сім'ях зовсім інша модель стосунків, інше виховання дітей: гувернантка, приватна школа – бо це модно. Старі позитивні традиції вже не діють, а нові ще не склалися, споконвічні природні функції жінки нівелюються.

Нестабільність стосунків, відсутність необхідної культури сімейного життя, пияцтво батьків призводять до збільшення кількості зруйнованих сімей і дітей, котрі потрапляють до спеціальних дитячих закладів, бродяжать, жебракують.

Сьогодні перед вченими, батьками та громадськістю постає завдання духовного відродження родини, основою якої є володіння її членами нормами моралі, етики, культури взаємин, ставлення до громадських обов'язків, підготовка молоді до праці, до свідомого вибору професійної діяльності, до суспільного життя.

Опитування батьків про знання ними моральних потреб дитини свідчить, що основна частина правильно визнає моральними пріоритетами дітей любов до батьківщини, шанування роду і повагу до старших та гордість за себе як українця. Поряд з тим батьки визнають, що матеріальне знаходиться у сфері інтересів особистості, але воно має слугувати для задоволення духовного. Значна частина сучасних батьків віддають належне релігійному вихованню дітей, задоволенню потреб у вірі. Батьки вказують на такі потреби дітей, які визначають їх готовність прийти на допомогу іншим людям, повагу до праці, прагнення до самовдосконалення. З багатьох моральних потреб дітей батьки вбачають необхідність виховання любові, взаєморозуміння, взаємодопомоги, поваги і доброти, вдячності, щирості, відвертості, співчуття.

Разом з тим батьки визнають, що виявляють недостатню увагу до дітей, бо не вистачає вільного часу. Часто роблять акцент на матеріальному забезпеченні умов виховання, які нібито самі собою забезпечують розвиток дитини. Надмірна концентрація уваги батьків на матеріальних цінностях, прагматизм у підходах до виховання дітей, сліпа любов призводять до нерозуміння внутрішнього світу дитини, породжують конфліктність взаємовідносин.

Сучасні батьки не завжди є позитивним прикладом для власних дітей. Вони часто оцінюють свої дії щодо дітей як грубі і безтактні, а іноді визнають себе безпорадними у справі виховання. Цікавим є той факт, що батьки і заможних, і нужденних сімей одностайні у тому, що концентрують свою увагу на матеріальних благах і потребах дитини, виявляють формалізм у спілкуванні. Байдужість, недовіру, грубість виправдовують великою зайнятістю, браком вільного часу.

Значна кількість батьків визнає, що часто виконують усі забаганки власних дітей. Як наслідок – це породжує у дітей споживацькі якості, байдужість до інших людей, агресивність. Як і раніше, батьки намагаються виправдати себе, зазначаючи, що дбають про забезпеченість власних дітей і вважають, що відповідальність за виховання дітей мають нести вихователі та вчителі закладів освіти.

Бесіди з дітьми дають можливість зробити висновок, що батьків у взаємовідносинах з дітьми дратує все: як поведяться, як розмовляють зі старшими, яку слухають музику, те, що багато часу проводять перед комп'ютером, довго розмовляють по телефону, не виконують прохання батьків, приходять пізно з дискотеки, неохайно одягаються, не прибирають у кімнаті тощо.

Діти скаржаться на те, що батьки не знають цінності сучасного життя і взагалі не розуміють їх проблеми і настрої.

Проте є батьки, які вважають, що вони мають достатньо знань про життя своїх дітей. Вони стверджують, що у них стосунки з власними дітьми досить близькі, а їх дитячі захоплення та невдачі вони знають добре. Це має місце в тих сім'ях, де батьки постійно цікавляться життям своїх дітей, організовують спільну діяльність і спілкування. Такі батьки мають можливість розумно контролювати життя своїх дітей, а діти із задоволенням проводять час з ними, довіряють їм, мають можливість

одержати підтримку, пораду. Але таких сімей, на жаль, дуже мало.

Якщо частина сімей розуміє, що для формування у дітей розумних потреб та інтересів велику роль відіграє особистий приклад батьків, сімейна спільна діяльність і спілкування, то інші зазначають, що в наш час для повноцінного розвитку дитини потрібні великі матеріальні затрати, бо репетиторство, участь у спортивних, технічних гуртках, різноманітних клубах за інтересами потребують немалих коштів.

Деформація функцій сім'ї, яка послідовно здійснювалася в останні роки шляхом соціальних і культурних реформ, призвела до порушення зв'язків між членами родини. Особливо це позначилося на виховній функції, виявившись у відчуженості батьків і дітей, духовному зубожінні молоді, втраті високих ідеалів родинної педагогіки, що найповніше визначає ідеал сім'ї та людини, умови, методи, засоби та форми його формування.

Досвід минулих років існування сім'ї засвідчує, що разом із певними здобутками вона багато чого втратила зі своєї педагогічної системи виховання особистості. Сучасна сім'я повинна стати головною ланкою у вихованні дитини, створити належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального і духовного розвитку. Проте сучасні батьки і самі потребують як матеріальної, так і психолого-педагогічної допомоги.

#### Література

1. Бех І. Д. Особистість народжується в сім'ї / І. Д. Бех // Початкова школа. – 1994. – № 2. – С. 8–10.
2. Постовий В. Г. Сучасна сім'я і її педагогіка / В. Г. Постовий. – К. : Освіта, 1994. – 64 с.
3. Постовий В. Г. Тенденції і пріоритети виховання дітей у сучасній сім'ї : монографія / В. Г. Постовий. – К. : Інститут проблем виховання АПН України, 2006. – 190 с.
4. Постовий В. Г. Сім'я і школа: проблеми виховання дітей / В. Г. Постовий, О. А. Невмержицький. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 356 с.
5. Про становище сімей в Україні : доповідь за підсумками 1999 р. – К., 2000. – С. 120–130.
6. Родинна педагогіка : навч.-метод. посіб. / А. А. Марушкевич, В. Г. Постовий, Т. Ф. Алексєнко та ін. – К. : ПАРАПАН, 2002.
7. Сім'я і родинне виховання. Концепція / В. Г. Постовий, П. М. Щербань, Т. Ф. Алексєнко та ін. // Рідна школа. – 1996. – № 11–12. – С. 15–20.
8. Щербань П. М. Національне виховання в сім'ї / П. М. Щербань. – К. : Культурол. ПП "Борівітер", 2000. – 260 с.

## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 371.315.6:51

### ЗМІСТ ЗНАТЬ ПРО ХІМІЧНІ ЕЛЕМЕНТИ В КУРСАХ ДИСЦИПЛІН ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ

Абжалов Р.Р.

*У статті проаналізовано особливості змісту знань про хімічні елементи в курсах дисциплін природничого циклу в основній школі та в старшій на академічному рівні змісту знань.*

*Ключові слова: хімічні елементи, природничі науки, зміст знань, міжпредметні зв'язки.*

*В статье проанализированы особенности содержания знаний о химических элементах в курсах дисциплин естественного цикла в основной школе и старшей школе на академическом уровне содержания знаний.*

*Ключевые слова: химические элементы, естественные науки, содержание знаний, межпредметные связи.*

*Peculiarities of the content of knowledge about chemical elements in natural science disciplines in middle and high school are analyzed on the academic level of knowledge content.*

*Key words: chemical elements, natural sciences, content of knowledge, interdisciplinary connections.*

Хімічний елемент – одне з основних понять у системі наук про природу. Освітня галузь “Природознавство” передбачає вивчення хімічних елементів та їхніх сполук. Зміст освітньої галузі реалізується як окремими навчальними предметами (хімія, біологія, географія, фізика), так і інтегрованими курсами. Він спрямований на формування в учнів системи знань з основ природничих наук, необхідних для адекватного світосприймання та уявлення про сучасну природничо-наукову картину світу [1].

Вивчення хімічних елементів у групах періодичної системи в шкільному курсі хімії починається з 10 класу. Розгляд властивостей елементів, згідно з навчальною програмою, здійснюється за таким алгоритмом:

- положення хімічного елемента в періодичній системі;
- будова атома та його характеристики;
- будова простої речовини та її фізичні й хімічні властивості;
- склад, будова, фізичні та хімічні властивості найважливіших сполук;
- поширення у природі та біологічна роль елементів;
- добування і застосування, вплив елементів та їх сполук на організм людини і довкілля [2].

Відомо, що зміст знань інших навчальних предметів природничого циклу також містить відомості про хімічні елементи, які, за умови їх узгодженості, слугували б логічною основою для

формування цілісної природничо-наукової картини світу в свідомості учнів.

Проаналізуємо, наскільки зміст освітньої галузі “Природознавство” забезпечує формування в свідомості учнів цілісного уявлення про таке поняття, як “хімічний елемент”. Логічно, що вивчення хімічних елементів починається з положення його в періодичній системі, будови атома. Аналіз навчальних програм з фізики та хімії дає можливість зробити висновок про те, що розвиток знань про будову атома, періодичний закон і періодичну систему хімічних елементів Д.І.Менделєєва в курсах цих дисциплін відбувається поступово, що відображено в табл. 1 [2; 3; 4; 5].

Як видно з табл. 1, перше ознайомлення з будовою атома в курсі фізики починається в 7 класі. У курсі хімії 7 класу в межах розділу “Початкові хімічні поняття” учні також поверхнево ознайомлюються з будовою атома та періодичною системою хімічних елементів Д.І.Менделєєва, користуються нею як довідковою, називають хімічні елементи, записують їхні символи, визначають атомні маси, поділяють елементи на металічні і неметалічні, визначають валентність хімічних елементів. Вважаємо, що важливим на даному етапі є встановлення міжпредметних зв'язків між курсами, до того ж у часовому проміжку ці теми приблизно співпадають. Подальший розвиток знань з цих тем у курсі фізики продовжується у 9 класі (розділи: “Електричне поле”, “Атомне ядро. Ядерна енергетика”), у курсі хімії – у 8 класі. До речі, на 8 клас курсу хімії

**Розподіл змісту знань про будову атома, періодичний закон і періодичну систему за класами в курсі фізики та хімії**

| Курс фізики |  | Курс хімії |   |
|-------------|--|------------|---|
| Клас        | Розділи і теми   | Клас       | Розділи і теми  |
| 7           | Розділ: Будова речовини.<br>Теми: Будова речовини.<br>Атоми і молекули. Будова атома.  | 7          | Розділ: Початкові хімічні поняття.<br>Теми: Атоми, молекули, йони. Хімічні елементи, їхні назви і символи. Поняття про періодичну систему хімічних елементів Д.І.Менделєєва.  |
| 9           | Розділ: Електричне поле.<br>Теми: Будова атома.<br>Електрон. Йон.<br>Розділ: Атомне ядро.<br>Ядерна енергетика.<br>Теми: Атом і атомне ядро.<br>Дослід Резерфорда.<br>Ядерна модель атома.<br>Радіоактивність.       | 8          | Розділ: Періодичний закон і періодична система хімічних елементів Д.І.Менделєєва. Будова атома.<br>Теми: Періодичний закон та періодична система хімічних елементів Д.І.Менделєєва. Будова атома: ядро і електронна оболонка. Склад атомних ядер (протони і нейтрони). Протонне число. Нуклонне число. Сучасне формулювання періодичного закону. Ізотопи (стабільні та радіоактивні). Будова електронних оболонок атомів хімічних елементів. Поняття про радіус атома. Стан електронів у атомі. Енергетичні рівні та підрівні. Структура періодичної системи. Взаємозв'язок між розміщенням елементів у періодичній системі та властивостями хімічних елементів, простих речовин, сполук елементів із Гідрогеном та Оксигеном.<br>Характеристика хімічних елементів малих періодів за їх місцем у періодичній системі та будовою атома. |
| 11          | Розділ: Атомна і ядерна фізика.<br>Теми: Історія вивчення атома. Ядерна модель атома. Квантові постулати Н.Бора. Енергетичні стани атома.<br>Атомне ядро. Протонно-нейтронна модель атомного ядра. Нуклони. Ізотопи. | 9          | Тема: Особливості будови атома Карбону в основному і збудженому станах.   |
|             |  | 10         | Розділ: Неметалічні елементи та їхні сполуки.<br>Тема: Місце неметалічних елементів у періодичній системі, особливості будови атомів.<br>Розділ: Металічні елементи та їхні сполуки.<br>Тема: Місце металічних елементів у періодичній системі, особливості будови атомів.  |

припадає основне змістове навантаження знань про будову атома, періодичний закон і періодичну систему хімічних елементів. У курсі хімії 9 класу є тема "Особливості будови атома Карбону", яка є вступною до курсу органічної хімії у 9 класі. У 10 класі особливості будови атомів металічних і неметалічних елементів розглядаються більш детально. Курс фізики 11 класу містить цілий розділ "Атомна і ядерна фізика" (15 годин на академічному рівні), який є логічним завершенням формування уявлення про будову атома. На цей етап припадає основне змістове навантаження з даної теми в курсі фізики. На профільному рівні вивчення фізики розглядається фізичний смисл періодичного закону (тема "Фізичні основи побудови періодичної системи хімічних елементів Д.І.Менделєєва"). Вважаємо, що на академічному рівні і рівні стандарту доцільно було б розглянути це питання, що дозволило б учням уточнити і поглибити знання про ті поняття, що формуються в курсі хімії 8 класу.

Розподіл змісту знань про будову атома, періодичний закон та періодичну систему хімічних

елементів по класах курсів фізики і хімії та зв'язки між ними зображені на рис. 1 (на схемі товстими стрілками позначені зв'язки, які відображають наступність у формуванні понять, тонкими – міжпредметні зв'язки, товстими пунктирними – можливі міжпредметні зв'язки).

Як видно зі схеми, розвиток знань про будову атома в курсі фізики відбувається поступово аж до 11 класу, на який припадає основне змістове навантаження. Вивчення в курсі хімії 8 класу будови атома, періодичного закону і періодичної системи хімічних елементів Д.І.Менделєєва є логічною передумовою для розгляду властивостей як органічних, так і неорганічних сполук. Основне змістове навантаження в курсі фізики припадає на 11 клас, а в курсі хімії – на 8 клас.

Керуючись наведеним вище алгоритмом вивчення хімічних елементів, розглянемо зміст знань курсів фізики та хімії щодо питання будови і фізичних властивостей їхніх простих і складних сполук. Фізичні властивості речовин учні починають вивчати в 7 класі курсу фізики, про що свідчать

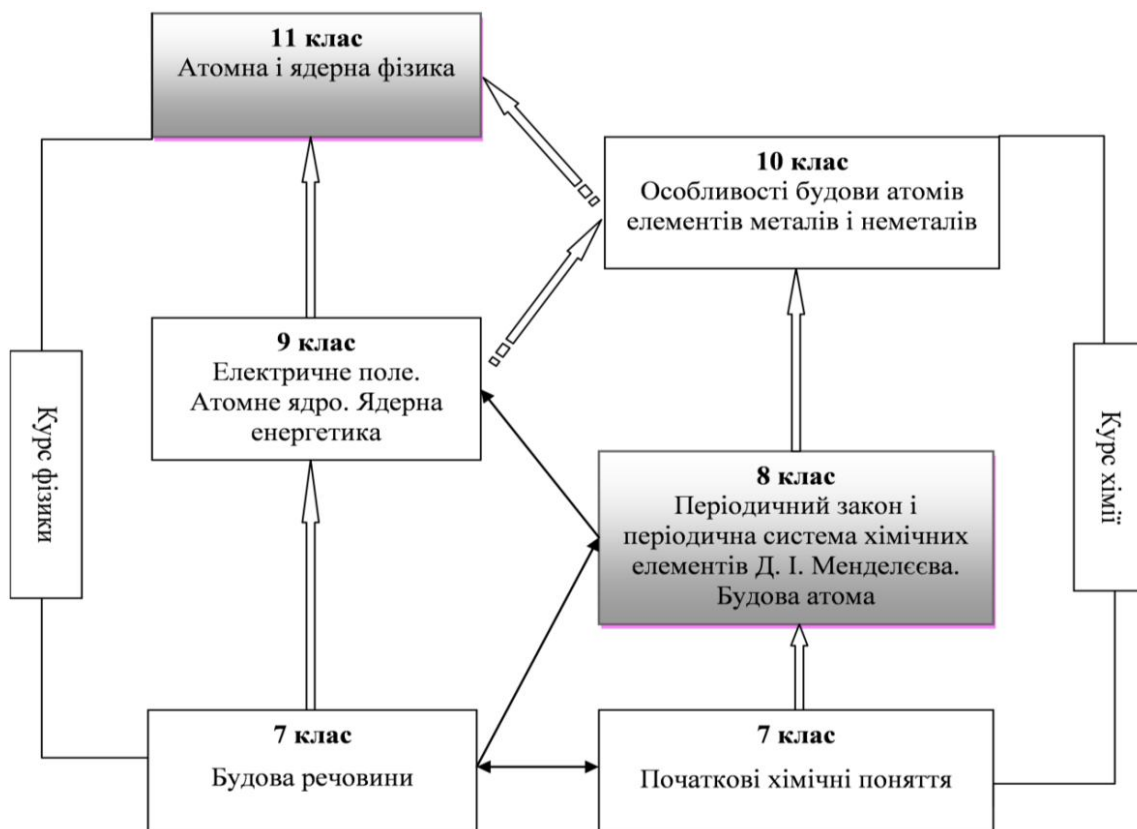


Рис. 1. Схема розподілу змісту знань про будову атома, періодичний закон та періодичну систему хімічних елементів Д.І.Менделєєва за розділами по класах у курсі фізики та хімії

такі теми: “Агрегатний стан речовини”, “Фізичні властивості тіл у різних агрегатних станах”, “Густина речовини”, “Кристалічні та аморфні тіла”. Потім вивчення різних фізичних властивостей речовин (механічних, електричних, магнітних, оптичних та інших) продовжується протягом всього курсу фізики (8–11 класи) [3; 4]. У курсі хімії перше ознайомлення з простими речовинами та їх властивостями починається у 7 класі (теми “Оксиген” і “Ферум”) і продовжується при вивченні основних класів неорганічних сполук (8 клас), розчинів (9 клас) [5], металічних і неметалічних елементів та їх сполук (10 клас), органічних сполук (9, 11 класи) [2; 5].

Вивчення ж хімічних властивостей як органічних, так і неорганічних сполук є прерогативою шкільного курсу хімії.

Ознайомлення з поширеністю і колообігом хімічних елементів у природі відбувається як при вивченні хімії, так і географії. Так, вивчення особливостей географічної оболонки планети у 6 класі курсу географії передбачає формування знань про колообіг речовин і енергії. З вивченням теми “Населення і природокористування” учні ознайомлюються з невідновлюваними природними ресурсами (корисними копалинами), проблемою забруднення довкілля. Курс географії 7 класу присвячений вивченню материків і океанів, а отже, й їх природних багатств. У 8 класі вивчається фізична географія України й учні ознайомлюються з мінерально-сировинними ресурсами нашої країни. Вивчення економічної і соціальної географії України у 9 класі є цікавим у плані встановлення міжпредметних зв'язків з курсом хімії у питанні

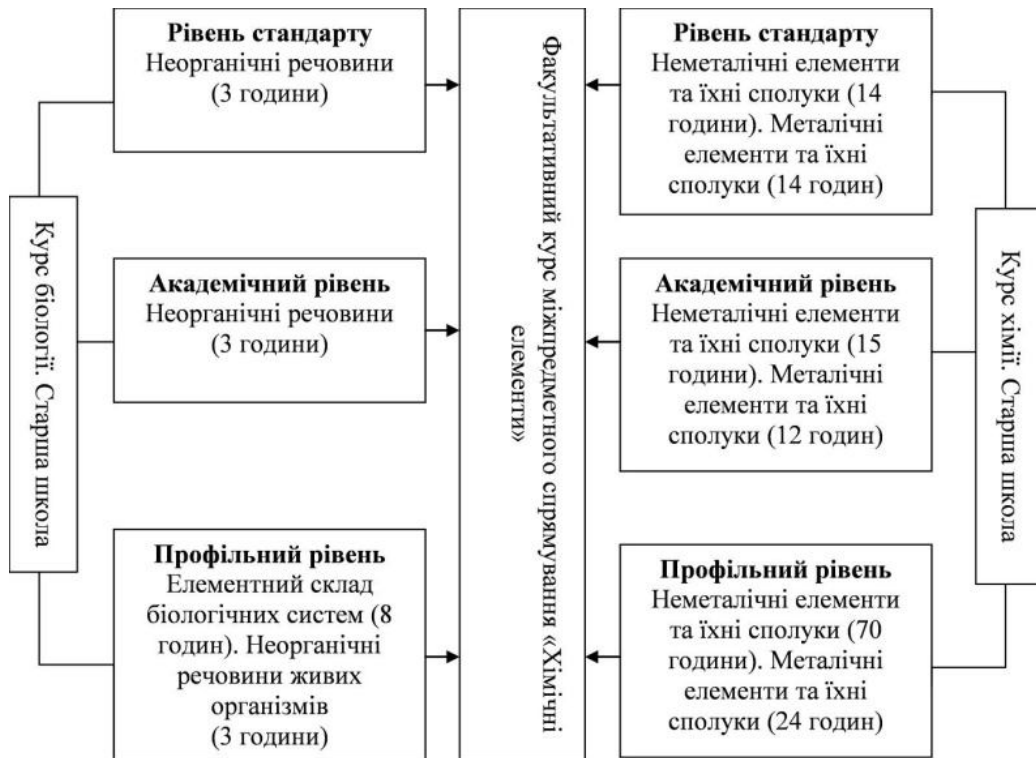
господарства України [6]. Наприклад, досить вдало це реалізується в підручнику О.Г.Ярошенко “Хімія. 10 клас”. Так, крім особливостей поширення у природі найважливіших мінералів Феруму, автор наводить дані про поклади залізних руд у країнах СНД, найважливіші родовища України [7]. Цікаву ідею знаходимо в підручнику Г.А.Лашевської та А.А.Лашевської. Автори на етапі самоконтролю пропонують на контурній карті наносити найважливіші родовища кам'яного вугілля, нафтові родовища тощо [8]. Вважаємо це досить ефективним, за умов достатньої кількості часу. У 10 класі курсу географії учні ознайомлюються з природно-ресурсним потенціалом планети в цілому [9].

Розглянемо більш детально питання про біологічну роль хімічних елементів. Важко визначити, якій навчальній дисципліні, хімії чи біології, відводиться основна роль при висвітленні цього питання. Дійсно, на рівні стандарту та академічному рівні на вивчення теми “Неорганічні речовини” (біологія) відводиться 3 години. За цей короткий час учень повинен навчитись характеризувати біологічну роль найважливіших для організму людини хімічних елементів [10]. Звичайно, така характеристика буде більш ніж поверхневою, оскільки роль хімічних елементів різноманітна і різнопланова. Тому визначити, яка з функцій елемента в організмі є найважливішою, важко і це визначення буде умовним. Підручники з біології, як правило, містять інформацію про найважливіші функції найважливіших хімічних елементів [11]. Що ж стосується шкільного курсу хімії, то в зв'язку зі зменшенням кількості годин на вивчення хімії

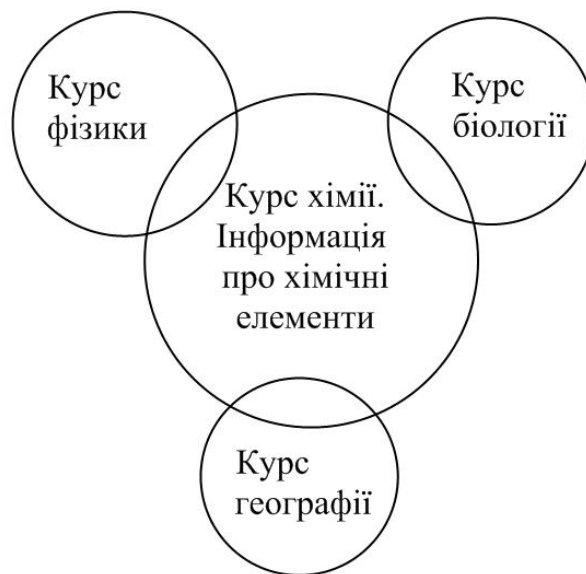


елементів на рівні стандарту і академічному, на розгляд біологічної ролі хімічних елементів відводиться мало часу (28 годин на рівні стандарту, 27 годин на академічному рівні) [2]. Робимо висновок, що розглянути достатньою мірою біологічну роль хімічних елементів просто не вистачає часу. Дане твердження доповнюють проведені дослідження на базі школи №26 м.Суми. Наприклад, учні не називають правильно біологічну роль

Іоду (8% правильних відповідей), Феруму (16% правильних відповідей). Що ж стосується профільного рівня, то кількість годин на вивчення біологічної ролі хімічних елементів достатня, але важливим є встановлення міжпредметних зв'язків між цими курсами. Таку можливість має запропонований нами факультативний курс на міжпредметній основі "Хімічні елементи". Його місце в системі курсів "Хімія" і "Біологія" 10 класу зображено на рис. 2.



**Рис. 2. Місце факультативного курсу "Хімічні елементи" в системі профільного навчання хімії і біології (10 клас)**



**Рис. 3. Можливість встановлення міжпредметних зв'язків між курсами хімії, фізики, біології і географії щодо питання про хімічні елементи**

Виходячи з наведених вище міркувань, робимо висновок про те, що зміст знань про хімічні елементи в курсах різних дисциплін природничого циклу має значну можливість для встановлення міжпредметних зв'язків (див. рис. 3) з метою усунення повторюваності знань, формування цілісної природничо-наукової картини світу в свідомості учнів. Таку можливість, на нашу думку,

надають факультативні курси міжпредметного спрямування, зокрема, запропонований нами факультативний курс "Хімічні елементи". Він також є одним із варіантів вирішення проблеми недостатньої кількості годин для формування цілісного уявлення учнів про хімічні елементи і неузгодженості програм курсів природничих дисциплін.

### Література

1. Проект Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс] / Режим доступу:  
[http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/serednya/derzh-standart/derj\\_standart.doc](http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/serednya/derzh-standart/derj_standart.doc). – Назва з екрану.
2. Хімія. Програми для профільного навчання учнів ЗНЗ: рівень стандарту, академічний рівень, профільний рівень та поглиблене вивчення. 10–11 класи. – Тернопіль : Мандрівець, 2011.
3. Фізика 7–9 класи. Програма [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
[http://www.mon.gov.ua/images/education/average/new\\_pr/fizyka.doc](http://www.mon.gov.ua/images/education/average/new_pr/fizyka.doc). – Назва з екрану.
4. Фізика. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи. Академічний рівень [Електронний ресурс]. – Режим доступу :  
[http://www.mon.gov.ua/images/education/average/prog12/fiz\\_ak.doc](http://www.mon.gov.ua/images/education/average/prog12/fiz_ak.doc). – Назва з екрану.
5. Хімія. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 7–9 класи [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
[http://www.mon.gov.ua/images/education/average/new\\_pr/chemistry\\_7\\_9.doc](http://www.mon.gov.ua/images/education/average/new_pr/chemistry_7_9.doc). – Назва з екрану.
6. Географія. 6–9 класи. Програма [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
[http://www.mon.gov.ua/images/education/average/new\\_pr/geograf\\_ekonom\\_6\\_9.doc](http://www.mon.gov.ua/images/education/average/new_pr/geograf_ekonom_6_9.doc). – Назва з екрану.
7. Ярошенко О. Г. Підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. (рівень стандарту, академічний рівень). – К. : Грамота, 2010. – 224 с. : іл.
8. Лашевська Г. А. Хімія : підручн. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. : рівень стандарту / Г. А. Лашевська, А. А. Лашевська. – К. : Генеза, 2011. – 160 с. : іл.
9. Географія. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (рівень стандарту, академічний рівень). 10 клас [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
[http://www.mon.gov.ua/images/education/average/prog12/geo\\_st\\_ak.doc](http://www.mon.gov.ua/images/education/average/prog12/geo_st_ak.doc). – Назва з екрану.
10. Біологія. 10–11 класи : програми для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів: рівень стандарту, академічний рівень, профільний рівень. – Тернопіль : Мандрівець, 2011. – 128 с.
11. Тагліна О. В. Біологія. 10 клас (рівень стандарту, академічний рівень) : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. – Х. : Ранок, 2010. – 256 с. : іл.

УДК 373.5.016:821.161.2

## КОНЦЕПТУАЛЬНО-СТИЛЬОВИЙ АНАЛІЗ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ В ШКОЛІ

Бондаренко Ю.І.

*У статті розкритий зміст поняття “концептуально-стильовий аналіз”, окреслені теоретична основа та дидактична спрямованість застосування, етапи впровадження в шкільну практику. Автор розробив систему спеціальних компетентностей для формування в межах цього виду діяльності, указує на методичні проблеми, які можна долати з допомогою концептуально-стильового аналізу, демонструє це на прикладі вивчення творчості ряду письменників. Ключові слова: концептуально-стильовий аналіз, етапи впровадження, стильові домінанти, системи уроків, компетентності.*

*В статье раскрыто содержание понятия “концептуально-стилистический анализ”, очерчены теоретическая основа и дидактическая направленность применения, этапы внедрения в школьную практику. Автор разработал систему специальных компетентностей для формирования в рамках этого вида деятельности, указывает на методические проблемы, которые можно преодолевать с помощью концептуально-стилистического анализа, демонстрирует это на примере изучения творчества ряда писателей. Ключевые слова: концептуально-стилистический анализ, этапы внедрения, стилистические доминанты, системы уроков, компетентности.*

*The article explains the notion of conceptual stylistic analysis and outlines its theoretical grounds, didactic application and stages of implementation into school practice. The author has elaborated a system of special competencies to be formed through this activity; he points out methodological problems that can be overcome through conceptual stylistic analysis and demonstrates it by examples from studying works of numerous writers.*

*Key words: conceptual stylistic analysis, stages of implementation, stylistic dominants, lesson systems, competencies.*

Концептуально-стильовий аналіз є одним із найбільш розроблених серед інших концептуально спрямованих шляхів дослідження літературного матеріалу. Проте він виступає під іншою назвою, окреслюється як структурно-стильовий у працях методистів Н.Головченко, Ю.Горідько, Є.Пасічника. До такого висновку підводять визначення, зроблені названими науковцями стосовно сутності структурно-стильового аналізу. Зокрема, Н.Головченко говорить про вивчення художнього твору на основі стильових констант, зміст яких пояснюється як “концепція світу і людини, що виявляється за логікою та внутрішнім законом певного художнього стилю (бароко, класицизму, сентименталізму, романтизму, реалізму, модернізму, символізму, імпресіонізму, футуризму тощо)” [5, с. 3]. Тобто мова йде про опанування учнями авторської художньої версії дійсності.

Хоча при цьому можна окреслити й деякі неузгоджені питання. Так, немає однозначності, що саме розуміти під стильовою константою –

елементи змісту чи форми (а може, їх поєднання?). Виходячи із наведеного твердження Н.Головченко, указане поняття – це світоглядна, ціннісна парадигма тексту, виражена через його зміст засобами форми. Проте далі авторка пише, що ним позначається “... будь-який компонент художньої структури твору (спосіб творення образу-персонажа, особливості композиції, символи, тропи, ритм, структура речення тощо)” [5, с. 3]. У такому разі на першому місці у вивченні опиняється формальна сторона твору.

Певне роздвоєння в розумінні стильових домінант демонструє і Ю.Горідько, окресливши їх як “основні філософсько-естетичні характеристики напряму, художнього методу..., літературної течії чи школи ... та творчості окремого письменника...” [6, с. 4], тобто ствердивши єдність змісту та форми (“філософсько-естетичні характеристики”) в межах означеного питання. Проте, говорячи про стильові домінанти модернізму (антипозитивізм, ірраціоналізм, суб’єктивізм, індивідуалізм), науковець

окреслила виключно ті, що складають ідеологічну (антропоцентричну) спрямованість напрямку, хоча на противагу цьому у своїх роздумах віддала перевагу естетичним завданням над ідеологічними у вивченні літератури.

На наш погляд, концептуально-стильовий аналіз передбачає не просто комбінування проблемно-тематичного та структурно-стильового шляхів, а посилення, виведення на провідні позиції елементів першого в межах другого, оскільки вони вже мають там власне місце, однак під час проведення заняття можуть залишатися на другорядних ролях, перебувати в неактуалізованому вигляді.

Важливість такого кроку пов'язана із віковими інтересами школярів, для яких більш важливими “виявляються проблеми не чисто естетичного, а ідеологічного, морального порядку, проблеми передусім змісту, а не форми творів мистецтва” [7, с. 10].

Тому мета означеного виду діяльності полягає в тому, щоб не тільки окреслити індивідуальний авторський погляд на світ, але й прищепити учням розуміння взаємопов'язаності світоглядних констант та доміант твору із відповідними засадами конкретного стилю, під впливом яких була сформована ідеологія митця. Отже, на перший план виходить контекстне вивчення художнього джерела і необхідно враховувати, що “кожний ... із видів контексту відображає певну – онтологічну – сферу побутування літературного твору...” [4, с. 174], осягнення якої веде до більш глибокого сприйняття учнями мистецького явища, оскільки в такий спосіб для них відкривається його генеза.

Означений підхід дозволяє вирішувати ряд проблем, які наявні в методиці навчання в межах комплексного опанування школярами ідейно-тематичних та стильових особливостей літературного процесу. А саме:

- нерозуміння учнями закономірностей світоглядного розвитку людства, історичної еволюції змісту ключових мисленевих концептів, якими є поняття “Бог”, “людина”, “суспільство”, “нація”, їх впливу на художньо-стильові тенденції в мистецтві загалом та літературі зокрема;

- неточність знань про світоглядно-ідеологічні доміанти провідних напрямків та течій, їх розмитість серед засвоєної школярами інформації про художньо-естетичні пріоритети історико-літературних епох, що вивчаються;

- сприйняття учнями теоретичних даних про художні стилі і напрямки як про загальний фон літературного процесу, а не ідеологічні та естетичні системи, що складають контекст, у якому народилися твори і з яким перебувають у генетичному зв'язку;

- невміння віднаходити зв'язок не тільки між окремим літературним твором та художнім стилем, в межах якого він написаний, виявляти спільне дискурсивне поле, але й встановлювати індивідуальне місце письменника в розробці загальної проблематики своєї доби та світоглядну позицію автора стосовно філософських тенденцій епохи.

Названі проблеми помітні і мають вирішуватися в 9–11 класах, коли вивчається системний історико-літературний курс. У цей час школярі одержують

цілий корпус контекстних знань, зокрема про літературний процес та важливі для його розуміння компоненти: історико-літературна доба, її світоглядно-ідеологічні та художньо-естетичні пріоритети, духовний феномен письменника, – а також про їх вплив на формування змісту і форми літературних текстів. Це корелюється з тим, що вирішення дидактичних проблем залежить “від розвитку учнів і найближчих перспектив їх літературної освіти” [2, с. 78], які в даному разі полягають у формуванні концептуального погляду на мистецькі явища.

Отже, починаючи з вивчення давньоруського монументалізму і закінчуючи ознайомленням з епохою постмодернізму, старшокласники повинні простежувати ідейний розвиток літератури на основі еволюції концептуального мислення людства, сконцентрованого в семантичних модифікаціях і способах використання понять “Бог”, “людина”, “суспільство”, “нація”, що відображається в ідеологіях художніх стилів.

У 5–8 класах основної школи також є місце для застосування концептуально-стильового аналізу, хоча й у більш простих його формах. У шкільних програмах для учнів цього віку не передбачено інформації про загальний стильовий рух в літературі. Залишається концентрувати увагу лише на особливостях індивідуальної манери письменника, куди мають входити і узагальнення погляду митця на ключові світоглядні поняття: “Бог”, “людина”, “суспільство”, “нація”. Наприклад:

На основі характеристики Остапа і Соломії зробіть висновок, яким постає образ людини в повісті М.Коцюбинського “Дорогою ціною”.

Людина і гроші. Яким чином розкрив цю проблему І.Карпенко-Карий в комедії “Сто тисяч”?

Дайте узагальнену оцінку тухольській громаді в повісті І.Франка “Захар Беркут”. Яким, на думку письменника, має бути ideale суспільство і за яких умов, вважає автор, народ може бути сильним?

Узагальніть погляд Лесі Українки на суспільство та роль у ньому митця в поемі “Давня казка”.

У чому полягає релігійний, а в чому – громадянський вибір головного героя з поеми І.Франка “Іван Вишеньський”? Що, на думку письменника, має переважити? Чому?

Такі види узагальнення розвивають в учнів концептуальний погляд на зміст літературного матеріалу і формують психологічну передумову для застосування концептуально-стильового аналізу в старших класах, на момент здійснення якого у школярів повинно бути первинне уміння визначати погляд митця на зображувані явища.

У результаті протягом основної і особливо старшої школи в учнів повинні бути сформовані ряд спеціальних компетентностей. Школярі повинні:

- знати філософсько-світоглядну основу провідних течій і напрямків, її історичну еволюцію протягом художнього розвитку людства;

- розуміти концептуальну пов'язаність творчості конкретного письменника з ідеологією тих напрямків та течій, у межах яких він працював;

- визначати індивідуальну своєрідність митця у втіленні концептуальних засад актуального для нього

загального стилю, встановлювати ідеаційну стратегію митця;

- залучати елементи сюжетно-концептуального, концептуально-мовного, концептуально-образного, концептуально-жанрового шляхів аналізу [1] для здійснення концептуально-стильових досліджень під час вивчення художніх творів;

- зіставляти стильові особливості творчості різних письменників з погляду реалізації світоглядно-концептуальних засад.

Літературознавчою основою застосовування концептуально-стильового аналізу є знання про світоглядну основу літературних течій та напрямків, з якими учні зустрічаються протягом старшої школи, за такими тематичними напрямками: теоцентризм (далі позначаємо як ТЦ), антропоцентризм (АЦ), соціоцентризм (СЦ) та націоцентризм (НЦ).

Монументалізм

**ТЦ:** “Християнський оптимізм”, радість із того, що Русь в “останню годину”, “одиннадцяту годину” [8, с. 75] ще покликана Богом до християнської єдності.

**СЦ:** Політично об’єднати руські землі, утвердити державу на міжнародній арені, протистояти зовнішнім небезпекам, подолати внутрішній розбрат, утвердити князівську владу.

Бароко

**АЦ, ТЦ:** “Людина – це піщинка у Всесвіті. Життя її – скороминуще, у ньому панують випадок і фатум” [3, с. 354]. Індивід роздвоєний між небесним та земним, духовним та тілесним, що протистоять одне одному в ньому. Мирське пов’язане з Божественним і потрібне для того, щоб виховати людину для служби Богів.

Класицизм

**АЦ:** “Я мислю, значить, я існую” (Р.Декарт). Розум – у красі, краса – у розумі. “Високе” (розум) і “низьке” (пристрасті) співіснують і протистоять один одному в самій людині.

**СЦ:** “Високе” і “низьке” визначають соціальний поділ: перше пов’язане з елітарністю, вищими прошарками суспільства, друге складає зміст існування соціальних низів.

Сентименталізм

**АЦ:** Емоційний бік особистості – її головна сутність. “Я почуваю, отже, я існую” (Ж.-Ж.Руссо). “Розум може помилятися, почуття – ніколи” (Ж.-Ж.Руссо).

**СЦ:** На глибокі переживання здатні не тільки представники вищих класів, але й людина із соціальних низів.

Романтизм

**ТЦ, СЦ:** Бог тотожний цілісності та глибинності всього “живого буття”. Культ природи, наділеної вищим розумом, її протиставлення негативним сторонам людському соціуму.

**ТЦ, АЦ:** Опозиція ідеального (вищого, духовного, релігійного), яке дається людині у вигляді містичного досвіду, реальному (часто низькому, потворному).

**АЦ:** Примат почуття над розумом. Світ не пізнається раціонально, але його можна осягнути з допомогою інтуїції, віри, ідеї. Суб’єктивізм – одна з найбільших цінностей. У ньому виявляється людська індивідуальність – самоцінна, неповторна, особлива,

виняткова. Вона наділена містичною свідомістю, у неї є “нічна сторона” душі.

**АЦ:** Творчість індивіда має бути вільною, суб’єктивною, не залежною від раціоналістичних регламентацій, як у класицизмі.

**АЦ, НЦ:** Людина – частка більшої цілісності, до яких належить і народ.

**НЦ, ТЦ:** Культ історичного, етнічного, національного як вищої Богом даності.

Реалізм

**АЦ:** На увагу заслуговує не вигадка, а реальна дійсність, правда життя, суперечності, з якими зустрічається індивід.

**АЦ, НЦ, СЦ:** Людина максимально залежна від національно-історичних та соціальних умов існування, її внутрішній світ формується під впливом цих чинників.

Натуралізм

**АЦ:** Біологічне начало є первинним у людині і зумовлює її психологію.

**АЦ, СЦ:** “... Закономірності розвитку природи й тваринного світу можуть бути перенесені на людське суспільство й на долю окремої особистості” [3, с. 389].

Модернізм (як напрямок у цілому)

**АЦ:** Примат суб’єктивно-особистісного начала людини над зовнішньою відносно неї реальності. Заперечення реалізму.

**ТЦ:** Прихильність до трансцендентного.

**СЦ:** Елітарність: орієнтація на естетичні смаки окремої соціальної групи – вищої касті людей. Антидемократизм.

Імпресіонізм

**АЦ:** Головним є не світ, а людські суб’єктивні враження від нього.

Експересіонізм

**АЦ:** У центрі світу – загострене людське “Я”, що постійно себе виражає.

**СЦ, АЦ:** Буржуазне суспільство є жорстоким і антигуманим. Воно провокує болісну реакцію індивіда.

Символізм

**ТЦ, АЦ:** Світ незбагнений. Його сутність особа повинна шукати у вищих сферах, релігійно-містичному досвіді, ідейному просторі.

**АЦ:** Щоб ухопити вищу сутність життя, людина створює світ символів, кожен з яких наповнений багатозначним ідейним змістом.

Неоромантизм

**АЦ, СЦ:** Культ сильної особистості в умовах екстремальних суспільних чи природних обставин.

Вітаїзм

**ТЦ:** Визнання наявності вищої сили, яка пронизує всю живу матерію і визначає її сутність.

Екзистенціалізм

**СЦ:** Світ (здебільшого соціум) агресивний стосовно людини, абсурдний у своїй основі.

**АЦ:** Існування людини постійно під загрозою смерті. В особи два вибори: або жити за законами абсурдного світу, або протистояти йому силою своєї внутрішньої організації.

Концептуально-стильовий аналіз передбачає застосування певного алгоритму, який включає в себе три окремі етапи.

Перший із них відбувається в основній школі (здебільшого 7–8 класи). Його мета – розвинути в учнів первинні уміння концептуального підходу в

осмисленні літературного матеріалу. На етапах узагальнення і систематизації знань учитель ставить завдання і запитання, які допомагають школярам оволодіти провідними філософськими концептами – “Бог”, “людина”, “суспільство”, “нація” – та використовувати їх під час завершальної оцінки змісту художніх явищ.

Другий етап припадає на початок 9 класу. Учні одержують загальне поняття про художній стиль, його загальнолітературний та індивідуально-авторський варіанти, їх зв'язок. У цей час вони мають усвідомити, що названі філософсько-світоглядні концепти скеровують мислення людства взагалі і художнє зокрема, формуючи художні дискурси тео-, антропо-, соціо- та націоцентричного змісту. На матеріалі тем “Українська середньовічна література”, “Українська література ренесансу і бароко” доцільно здійснити первинне застосування концептуально-стильового аналізу в повному його обсязі. Учитель розкриває стильові доміанти літературної творчості названих епох, виводячи на перший план ідеологічно-змістову складову. У процесі досліджень художнього матеріалу школярі встановлюють концептуально-дискурсивне поле передбачених для аналізу текстів (фрагментів Біблії, “Повісті минулих літ”, “Історії русів”), виявляють їх ідейно-тематичний зміст за напрямками: теоцентризм, антропоцентризм, соціоцентризм, націоцентризм (звичайно ж, з урахуванням наявності кожного з них у конкретному літературному матеріалі). Поруч із цим розкриваються і формальні стильові засоби вираження названих ідеологем.

Третій етап охоплює 9–11 класи, коли в процесі вивчення кожного нового етапу розвитку літератури відбувається закріплення навичок концептуально-стильового аналізу. Учні накопичують знання про стильові особливості літератури, простежують історичний рух провідних мисленнєвих концептів “Бог”, “людина”, “суспільство”, “нація” в художній творчості, виявляють їх змістові інваріанти в текстах, що вивчаються, роблять узагальнення про світоглядно спрямованість мистецького доробку окремих письменників, літературної епохи в цілому. У процесі таких досліджень застосовуються елементи різних концептуально спрямованих шляхів аналізу: сюжетно-концептуального, концептуально-образного, концептуально-мовного, концептуально-жанрового.

Плануючи системи уроків з вивчення літератури, учитель повинен спрямовувати кожне заняття таким чином, щоб учні виявляли концептуальний зміст художнього матеріалу, виходячи із відповідних засад тих течій і напрямків, в межах яких він був створений. Так, у процесі аналізу повісті-поєми

О.Туряньського “Поза межами болю” важливо врахувати ідеологічну сутність експресіонізму – модерністичної течії, домінантами якої є критика антигуманізму буржуазного суспільства та вираження гіпертрофованого “Я” людини.

Повість-поема Осипа Туринського “Поза межами болю” (11 клас)

**Тема №1.** Експресіоністична концепція дійсності в повісті-поемі О.Туряньського “Поза межами болю”: зображення Першої світової війни як глобального катаклізму, художнє заперечення її соціальних причин, антиімперіалістичний та антибуржуазний пафос у творі.

**Тема №2.** Експресіоністична концепція дійсності в повісті-поемі О.Туряньського “Поза межами болю”: вибух біологічних інстинктів та волі до життя в людині.

**Тема №3.** Експресіоністична концепція дійсності в повісті-поемі О.Туряньського “Поза межами болю”: больовий синдром вселюдських масштабів і ліричне начало у творі.

Творчість В.Стуса народилася в межах ідеології екзистенціалізму. У творах автора постійно зустрічаються такі мотиви, як загроза людському існуванню, перебування індивіда на межі життя і смерті, стоїцизм, проблема екзистенціального вибору. З метою розкриття авторського світобачення враховуємо це в темах і змісті занять, зробивши проблему духовного вибору головним концептом під час вивчення поезії В.Стуса.

Лірика Василя Стуса (11 клас)

**Тема №1.** Екзистенціалізм – напрям світової літератури. В.Стус і держава смерті: життєвий шлях поета як передумова екзистенціального світобачення митця.

**Тема №2.** В.Стус і держава смерті: входження в трагедійне світобачення і проблема творчого вибору в ранній ліриці митця.

**Тема №3.** Екзистенціальний вибір В.Стуса: душа людини “перед вічністю високого неба” у творчості поета.

**Тема №4.** Екзистенціально-патріотичний вибір В.Стуса: поетична тема духовного пошуку втраченої Батьківщини.

Отже, концептуально-стильовий аналіз покликаний забезпечити два навчальні моменти. Перший полягає в тому, щоб розширити учнівські уявлення про світоглядно-ідеологічний простір мистецтва слова, узгодивши їх із знаннями про розвиток великого стилю (течій і напрямків). Другий – це діяльність, спрямована на дослідження індивідуальних світоглядно-ціннісних пріоритетів письменника, сформованих на концептуальних засадах певної течії чи напрямку і виражених у його літературних творах.

## Література

1. Бондаренко Ю. Сюжетно-концептуальний шлях аналізу літературного твору в школі (на матеріалі новели О.Кобилянської “Valse melancholique”) / Ю. Бондаренко // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 2 ; Бондаренко Ю. Концептуально-мовний аналіз твору в школі / Ю. Бондаренко // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 8 ; Бондаренко Ю. Концептуально-образний аналіз літературного твору / Ю. Бондаренко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2011. – № 11.

2. Бугайко Т. Ф. Навчання і виховання засобами літератури / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Радянська школа, 1973. – 174 с.

3. Галич О. Теорія літератури : підручник / О. Галич, В. Назарець, Є. Васильєв ; наук. ред. О. Галича. – К. : Либідь, 2006. – 488 с.
4. Гладішев В. В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури / В. В. Гладішев. – Миколаїв : Іліон, 2006. – 372 с.
5. Головченко Н. Вступні заняття як важлива складова структурно-стильового шляху аналізу художнього тексту. На прикладі вивчення літературного модернізму / Н. Головченко // Зарубіжна література. – 2006. – № 21. – С. 1–21.
6. Горідько Ю. Стильовий аналіз як шлях вивчення модерністських творів / Ю. Горідько // Зарубіжна література. – 2002. – № 4. – С. 3–6.
7. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников / В. Г. Маранцман. – Л. : ЛГПИ, 1974. – 176 с.
8. Чижевський Д. І. Історія української літератури (від початків до доби реалізму) / Д. Чижевський. – Тернопіль : Феміна, 1994. – 480 с.

УДК 004.9:378

## МУЛЬТИМЕДІЙНІ ПРЕЗЕНТАЦІЇ MICROSOFT POWER POINT ЯК ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “ОРГАНІЧНА ХІМІЯ”

**Валюк В.Ф.**

*У статті досліджено методологічні та дидактичні аспекти використання електронних презентацій Microsoft Power Point при вивченні навчальної дисципліни “Органічна хімія”, розкрито питання доцільності використання мультимедійних засобів навчання. Даються рекомендації щодо проведення лекційних занять з використанням мультимедіа.*

*Ключові слова: інформаційні технології, презентації Microsoft Power Point, електронні підручники, анімація, відеоматеріал.*

*В статье исследованы методологические и дидактические аспекты использования электронных презентаций Microsoft Power Point при изучении учебной дисциплины “Органическая химия”, раскрыт вопрос целесообразности использования мультимедийных средств обучения. Даются рекомендации относительно проведения лекционных занятий с использованием мультимедиа.*

*Ключевые слова: информационные технологии, презентации Microsoft Power Point, электронные учебники, анимация, видеоматериал.*

*The author of the article investigates methodological and didactic aspects of using Microsoft Power Point multimedia presentations in teaching the academic subject “Organic Chemistry”, addresses the question of expedience of using multimedia in teaching and gives guidelines for lectures with multimedia.*

*Key words: information technology, Microsoft Power Point presentations, electronic textbooks, animation, video material.*

Впровадження в життя останніх досягнень науково-технічного прогресу сприяє тісному поєднанню дидактики та сучасних технологій. Тому основні завдання, які окреслені державною національною програмою “Освіта. Україна XXI століття”, передбачають такі основні напрями реалізації:

- підвищення професійного рівня випускників вищих педагогічних навчальних закладів згідно з вимогами суспільства на сучасному етапі його розвитку;

- перехід освіти на нові концепції, запровадження ефективних технологій у методичному забезпеченні навчального процесу при викладанні хімічних дисциплін;

- забезпечення та зміцнення матеріально-технічної бази освіти;

- ефективно поєднання освіти та науки, широке запровадження в навчальний процес останніх досягнень педагогіки, психології, передового педагогічного досвіду.

Основні завдання, які стоять перед вищою педагогічною школою – це не тільки підготовка майбутніх фахівців в умовах, які диктує розвиток суспільства, а й ефективно застосування передових

технологій у навчальному процесі, а саме при викладанні хімічних дисциплін. Тому впровадження сучасних інформаційних технологій навчання, вимагає вміння використовувати останні досягнення науки та техніки, вільного володіння персональним комп'ютером, вміння працювати в мережі Internet і ефективно використовувати сучасні програмні засоби.

Концепція інформатизації навчального процесу, заснована на поєднанні традиційних і новітніх засобів навчання, передбачає поетапне, поступове впровадження у навчальний процес програмних засобів навчально-виховного призначення, раціональне поєднання традиційних методів та засобів навчання з сучасними інформаційними технологіями, що зрештою веде до підвищення ефективності навчання [1].

Дослідженню використання засобів сучасних інформаційних технологій в освітній діяльності присвячено праці вітчизняних та зарубіжних учених: А.Ашерова, В.Бикова, І.Булах, Р.Гуревича, К.Доулінг, М.Жалдака, Ю.Жука, Г.Кедровича, М.Лапчика, Ж.Меншикової, О.Падалки, Є.Полат, В.Сумського та ін. У дослідженні О.Коношевського визначено склад, алгоритм та етапи розробки спеціалізованих



навчально-інформаційних комп'ютерних курсів, ураховуючи вимоги до індивідуалізації самостійної роботи студентів.

Аналіз досліджень і публікацій переконливо свідчить про зацікавленість цим питанням багатьох дослідників. Проведені дослідження щодо запровадження у навчальний процес комп'ютерних технологій (Ю.Бадаєв, Ю.Дорошенко) показали, що комп'ютерна графіка: надає необхідної глибини розуміння представленої інформації; є найбільш природнім засобом спілкування людини з комп'ютером; помітно розширює світогляд студентів і сприяє кращому засвоєнню ними навчального матеріалу; є творчим застосуванням набутих знань, розширенням і закріпленням їх та стимулом більш ґрунтовного вивчення дисциплін.

У зв'язку з цим набуває актуальності проблема впровадження нових інноваційних та інформаційних засобів і методів навчання. Саме таким засобом і є мультимедійні презентації з використанням комп'ютерної графіки (Microsoft Power Point). Зважаючи на актуальність і практичну значущість означеної проблеми, метою публікації є з'ясування та окреслення можливостей використання наочних і практичних методів у процесі викладання навчальної дисципліни "Органічна хімія". Реалізація цієї мети передбачає вирішення низки завдань: з'ясувати пізнавальні та розвивальні можливості застосування мультимедійних презентацій.

Досвід застосування комп'ютерно орієнтованих засобів навчання свідчить, що найефективнішою формою використання їх у навчальному процесі є включення до складу програмно-методичних комплексів (ПМК), тобто використання програмних засобів разом із супроводжуваними друкованими матеріалами, призначеними для викладачів, а також для студентів. Перехід до нових комп'ютерно орієнтованих технологій навчання, створення умов для їх розробки, апробації та впровадження, раціональне поєднання нових інформаційних технологій навчання з традиційними – складна педагогічна задача і потребує вирішення цілого комплексу психолого-педагогічних, організаційних, навчально-методичних, технічних та інших проблем.

Основними серед цих проблем є:

- підготовка педагогічних кадрів до використання в навчальному процесі засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій;
- підготовка студентів до використання сучасних засобів навчально-пізнавальної діяльності;
- матеріально-технічне та науково-методичне забезпечення навчальних закладів;
- розробка методик використання сучасних інформаційних технологій навчання у навчальному процесі під час вивчення всіх без винятку навчальних дисциплін [2].

Безумовно, процес створення мультимедійного курсу з будь-якої дисципліни – трудомісткий процес, який потребує знання матеріалу дисципліни та методики його викладання, часу і, безсумнівно, певного рівня володіння комп'ютером. Але результат того вартий: лекції стають змістовнішими та наочними, за академічну годину можна викласти значно більший обсяг навчального матеріалу і переконливо його проілюструвати.

Мультимедійний курс "Органічної хімії" може бути створений за допомогою досить простої у

використанні програми Power Point, яка не вимагає від користувача ніяких спеціальних навичок. Це може бути добірка слайдів з авторським текстом, ілюстраціями, малюнками, таблицями та схемами. Отже, мультимедійна презентація – це багатофункціональний наочний інструмент. Можливість в одній презентації розмістити великий обсяг графічної, текстової та звукової інформації, безпосередньо вплинути на її хід дозволяє повністю сфокусувати увагу на вибраних викладачем важливих моментах, продемонструвати значно більший обсяг інформації та наочно довести свої аргументи [3].

Результативність презентації залежить не тільки від демонстрації ефективною графіки чи професійного відео. Для того щоб були максимально задіяні усі можливі засоби представлення інформації, необхідно грамотно опрацювати зміст. Як правило, мультимедійна презентація містить три основні частини:

- заставка або вступна частина;
- інформативна частина;
- висновки.

Вступна частина – це динамічний та ефектний вступ, який має емоційно спрямований характер. Завдання цієї частини презентації – привернути увагу слухачів до ключових проблем лекції, пов'язати матеріал теми з попередніми лекціями, визначити актуальність та значення поставлених у лекції проблем.

Інформативна частина презентації оснащується детальною системою навігації, яка дозволяє переглядати фото- і відеоматеріали, графічні компоненти та схеми у тому порядку, який задав викладач.

Висновки подаються, як правило, як 1–2 заключні слайди, що містять узагальнення наведених в лекції матеріалів [4–5].

Характерні риси мультимедійної лекції

*Лаконічність.* Навчальний матеріал має бути поданий стисло та чітко. В презентації не повинно бути нічого зайвого.

*Доцільність:*

- кількість слайдів, необхідних для висвітлення теми, визначає сам викладач. Він обмежений виключно часовими межами. Щоб викладення навчального матеріалу не перетворювалося на скоромовку, кількість слайдів має бути невеликою;
- додаткові ефекти, які пропонує Power Point, не повинні перетворюватись на самоціль. Звукові та візуальні ефекти в жодному разі не повинні виступати на передній план та перебивати корисну інформацію;

- кольорові рішення слайдів мають бути стриманими, щоб не відволікати студентів від змісту лекції. Під час вибору стилю символів та кольору фону бажано користуватись готовими шаблонами.

*Композиційна цілісність.* Кожний слайд повинен являти собою необхідну ланку розповіді і працювати на загальну ідею презентації.

*Наочність.* Високий рівень наочності навчального матеріалу забезпечується шляхом широкого застосування різноманітних демонстраційних засобів [6–7].

При створенні демонстраційних засобів бажано враховувати наступні побажання:

- не захоплюватися деталями, підкреслювати основну ідею картинкою – вона ефективніша за слова;



# Структурна ізомерія

## 1. Ізомерія вуглецевого ланцюга.

Хімічні сполуки, в яких вуглецеві атоми утворюють нерозгалужений ланцюг, називають сполуками нормальної будови. Сполуки з розгалуженим вуглецевим ланцюгом (2-метилізомери) називають ізосполуками, наприклад:

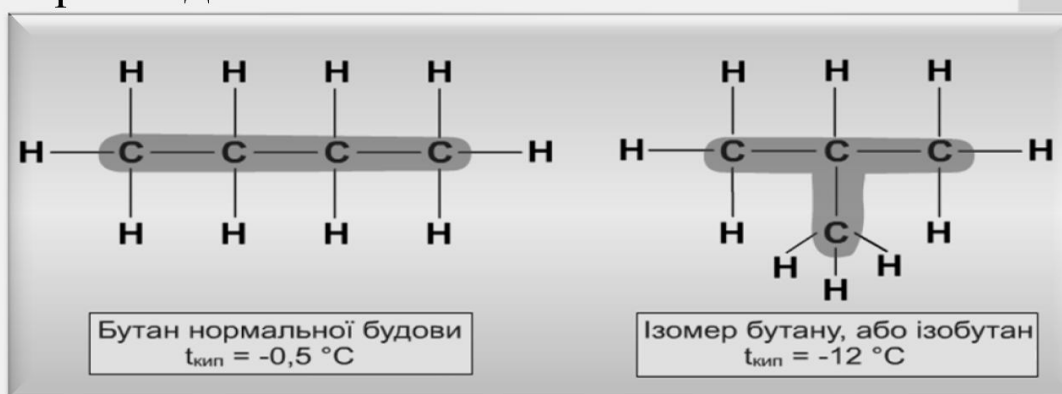


Рис. 1. Слайд із використанням рисунків



# Оптична ізомерія

Правий і лівий стереоізомери дзеркально подібні між собою, але не сумісні, як не можна сумістити праву і ліву руку, тому такі молекули називають ще **хіральними** (від грецьк. "хірос" - рука) або **енантіомерами** (від грецьк. "енантіос" - протилежний).

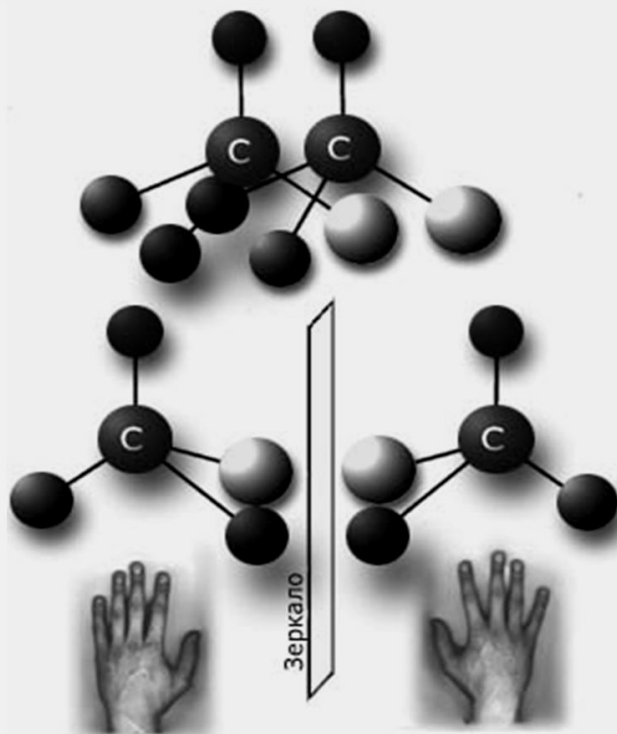
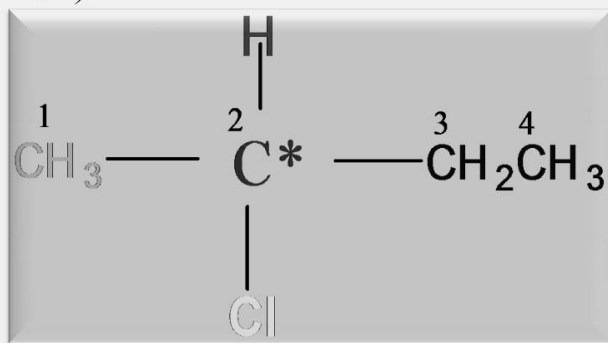


Рис. 2. Слайд із використанням кольору



# Оптична ізомерія

Атом Карбону з чотирма різними замісниками (лігандами) називають **асиметричним** (позначається зірочкою C\*).



Метильна група

Атом Гідрогену

Етильна група

Атом Хлору

Рис. 3. Слайд із схемою

- обов'язково використовувати колір. За використання кольору говорять цифри. Він прискорює запам'ятовування на 55–78%;

- широко застосовувати схеми, які, у поєднанні з ефектами, що їх пропонує Power Point, дозволяють чітко, стисло та яскраво сформулювати характерні риси того чи іншого явища.

Таким чином, різноманітні демонстраційні засоби – це, з одного боку, чудовий інструмент проектування змісту, з іншого – ефективний засіб візуалізації матеріалу. Як відомо, людина запам'ятовує 10% з того, що читає, 20% з того, що чує, 30% з того, що бачить, 50% з того, що одночасно бачить і чує. Тому метод презентацій доцільно використовувати при структуруванні та поданні навчального матеріалу курсу "Органічна хімія".

Досвід використання Power Point у навчальному процесі показав його надзвичайно високу ефективність, яка була цілком сподівана, адже процес викладання – це, по суті, і є презентація навчального матеріалу, і використання у цьому процесі засобів електронної презентації – більш ніж виправдано.

Однак зручність використання даної системи не обмежується тільки підвищенням якості викладання навчального матеріалу і полегшення процесу його викладу. Серед безсумнівних переваг даного методу є: виняткова простота і широкі можливості редагування, що дозволяє легко змінювати дизайн, структуру і зміст презентації; економія часу у поданні інформації; наявність зворотного зв'язку зі студентами. Така манера викладання зацікавлює студента, збуджує його увагу, не викликає відчуття

контролю в студентів (особливо під час лекції); інформація, подана таким чином, сприймається і запам'ятовується краще. Великі можливості в галузі інтернет-технологій, що дозволяють, зберігаючи презентацію навчального курсу як веб-сторінку або веб-архів, опублікувати її в Інтернеті, зробивши доступною для інших зацікавлених користувачів як для індивідуальної, так і для спільної роботи (в режимі веб-обговорення, реального часу на зборах по мережі) [8].

Створений таким чином електронний посібник-презентація повинен допомогти лектору дохідливо і наочно викласти матеріал відповідно до програми, забезпечити підтримку як у проведенні лекції, так і в її підготовці.

Корисні такі можливості: інтерактивна презентація з можливістю переходу до будь-якого фрагмента і повернення до кадру, із якого був здійснений перехід; перегляд анімаційних і відеофрагментів, програвання звуку у презентації; відокремлене управління фоновим і дикторським озвучуванням, можливість переривання і запуску з будь-якого логічного фрагмента дикторської фонограми; збільшення графічних зображень на весь екран; можливість попереднього вибору лектором матеріалу відповідно до програми лекції (редактор сценаріїв). Інструментарій створення презентації дає можливість автоматично подавати матеріал, де програма повністю замінює лектора і студент може тільки призупинити виклад або повторити необхідний фрагмент (режим самостійного вивчення матеріалу) [9].

Отже, використання мультимедійних презентацій сприяє поглибленню інтелектуально-естетично-

рефлексивного аспектів сприйняття лекційного матеріалу, що дає початок більш складним і високим формам рефлексивної поведінки студентів у процесі професійної підготовки. Адже таке подання навчального матеріалу є саме рефлексивно-пізнавальним процесом, який сприяє розвитку асоціативного мислення, мотивації до

навчання, ціннісного досвіду набуття знань, самовдосконаленню майбутніх фахівців, тобто сприяє ефективності процесу цілісного гармонійного розвитку майбутніх фахівців за рахунок візуалізації, проблематизації, особистісного “переживання” інформаційних потоків професійних знань.

### Література

1. Жук Ю. О. Теоретико-методичні проблеми формування інформаційного освітнього простору України [Електронний ресурс] / Ю. О. Жук // Інформаційні технології і засоби навчання. Електронне наукове фахове видання. – 2007. – Вип. 3. Режим доступу до журн.: <http://www.ime.edu-ua.net/em3/emg.html>. – Назва з екрану.
2. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: визначення, структура, проблеми впровадження / С. О. Сисоєва // Неперервна проф. освіта: теорія і практика (наук.-метод. журнал). – 2002. – Вип. 4 (8). – С. 69–79.
3. Бухарова Г. Д. Мультимедиа-технологии: происхождение, сущность, использование в учебном процессе / Г. Д. Бухарова, Д. А. Стариков // Педагогический журнал Башкортостана. – 2009. – Т. 23, № 4. – С. 51–58.
4. Intel® Навчання для майбутнього. – К. : Видавнича група ВНУ, 2004. – 416 с.
5. Шевченко В. П. Мистецтво комп'ютерної презентації [Електронний ресурс] / В. П. Шевченко. – Режим доступу до журн.: <http://www.unicyb.kiev.ua>. – Назва з екрану.
6. Брыкова О. В. Рекомендации по оформлению и представлению презентации / О. В. Брыкова, З. Ю. Смирнова. – СПб. : ГОУ “РЦОКИТ”, 2008. – 37 с.
7. Гусев А. Н. Структуралистская теория восприятия / А. Н. Гусев // Общая психология : в 7 т. / под ред. Б. С. Братуся. – М. : Наука, 2007.
- Т. 2 : Ощущение и восприятие. – 2007. – С. 46–49.
8. Леонтьев А. Н. Психология образа / А. Н. Леонтьев // Избр. психолог. произведения. – М. : Мысль, 1983. – С. 251–261.
9. Щеглов Ю. Создание презентации в Power Point : учеб. пособ. для начинающих [Електронний ресурс] / Ю. Щеглов. – Новосибирск : ГРИОЭО–НГУ, 2002. – Режим доступа: <http://www.nsu.ru/education/powerpoint>. – Название с экрана.

УДК 371.311.5

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Іващенко Н.А., Коваленко Є.І.

*У статті на основі узагальнення підходів до формування творчої особистості проаналізовано педагогічні умови ефективної організації навчально-творчої діяльності старшокласників.*

*Ключові слова: вчитель, учень, творча особистість, навчально-творча діяльність, дидактичні принципи, зміст навчання.*

*В статье на основе обобщения подходов к формированию творческой личности проанализированы педагогические условия эффективной организации учебно-творческой деятельности старшеклассников.*

*Ключевые слова: учитель, учащийся, творческая личность, учебно-творческая деятельность, дидактические принципы, содержание обучения.*

*On the basis of generalization of approaches to creative personality formation the pedagogical conditions of effective organization of high school students' learning and creative activity are analyzed in the article.*

*Key words: teacher, student, creative personality, learning and creative activity, didactic principles, content of education.*

Формування творчої особистості є пріоритетним завданням для загальноосвітніх навчальних закладів різного типу: шкіл, гімназій, ліцеїв, коледжів та ін. Реформаційні процеси в освіті спрямовані на переорієнтацію знанневої парадигми на розвивальну, здійснення особистісно орієнтованого навчання та виховання з метою розкриття творчого потенціалу учнів та формування їхньої особистості. Ця проблема знаходиться в полі зору як науковців, так і практичних вчителів, які плідно працюють над вдосконаленням форм та методів організації навчально-виховної роботи.

Однією з найбільш актуальних в сучасних умовах є проблема організації навчально-творчої діяльності учнів. Так, проблеми творчої особистості та її розвитку є предметом дослідження І.Бежа, І.Зязюна, В.Моляко, В.Рибалки та ін. Педагогічні аспекти формування творчої особистості учня висвітлені у роботах Р.Пильніка, Г.Полякової, С.Сисоєвої.

С.Сисоєва у статті "Теоретико-методологічне обґрунтування педагогічної творчості" [13] розглядає професійну реалізацію та самореалізацію вчителя у педагогічній діяльності та стверджує, що формування творчої особистості учня здійснюється у навчально-виховній взаємодії з учителем. У цьому процесі власні можливості як учня, так і вчителя розвиваються і набувають об'єктивного характеру, відбиваючись у конкретних якостях і особливостях їхньої особистості, як результат формування творчої особистості учня неможливо відокремити від особистісного розвитку вчителя.

Взаємодія суб'єктів відображає сутність педагогічної творчості, яка визначається як цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога в освітньому просторі.

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

Однак, незважаючи на дослідження цих та багатьох інших вчених, проблема формування творчої особистості старшокласника лишається актуальною.

Вирішення проблеми формування творчої особистості в практиці шкіл вимагає особливої уваги, оскільки в повсякденній діяльності учителя найбільше недоліків зустрічається саме в організації навчально-творчої роботи учнів. Причинами цього, на думку науковців, є: формування умінь і навичок творчої роботи є одним з найскладніших видів діяльності педагога, що вимагає ретельної підготовки учителя і учнів; відсутність певної системи в діяльності вчителя, яка стосується прищеплення учням умінь і навичок творчої роботи; у шкільному навчально-виховному процесі спостерігається нерівноцінне співвідношення репродуктивних і творчих самостійних робіт. І, нарешті, розумовий розвиток учнів у процесі навчання, їх активність і самостійність залежать від навчання їх прийомів роботи і розумової діяльності, чому приділяється недостатньо уваги.

**Мета** статті – з'ясувати педагогічні умови та особливості організації навчально-творчої діяльності старшокласників.

Виявлення і обґрунтування напряму організації навчально-творчої діяльності учнів старшої школи потребує насамперед розгляду дії взаємопов'язаної сукупності факторів, які впливають на означений процес, і виявлення існуючих суперечностей з метою подальшого визначення шляху зменшення їх дії.

Аналіз факторів – об'єктивного, суб'єктивного, особистісного і людського, що є ефективним методом дослідження процесів, у центрі яких перебуває людина, дозволяє виявити наявність суперечностей у навчальному процесі. Так, об'єктивний фактор, відображаючи реальність, що існує незалежно від людини, виявляється в процесах глобалізації та інтеграції в усіх сферах життя. Загострення проблем планетарного масштабу в системах “людина – людина”, “людина – природа”, “людина – суспільство” потребує об'єднання, по-перше, світової спільноти заради їх вирішення, по-друге – зусиль науковців у галузі освіти і культури з метою розвитку компетентної творчої особистості, здатної активно взаємодіяти з навколишнім світом.

У зв'язку з цим зростає роль суб'єктивного фактора, що має впливати на можливі стихійні зміни внаслідок дії об'єктивних факторів і виражається в пошуку способів оптимізації навчального процесу [7, с. 122].

При цьому виникають певні суперечності, а саме: з одного боку, між бажанням учителів розвивати творчі здібності учнів та недостатньою розробленістю конкретних засобів реалізації зазначеної мети в процесі вивчення окремих предметів; з іншого – відбувається залучення учнів до самостійних творчих видів робіт з метою опанування предмета, однак недостатнє знання учнями методів, стратегій, прийомів такої діяльності значно знижує її ефективність – учні виявляються не готовими до творчої діяльності. Означене відставання суб'єктивного фактора від об'єктивного потребує посилення уваги до розвитку особистості, її мотивації, когнітивних, креативних, комунікативних, організаційних умінь.

Особистісний фактор відображає активність суб'єкта в навчальному процесі й передбачає врахування і подальше збагачення індивідуальних можливостей, потреб та інтересів учнів, наявного досвіду під час організації навчально-творчої діяльності, використання засобів, що сприяють активізації резервних можливостей особистості, повнішому розкриттю її творчого потенціалу, формуванню прагнення до самовдосконалення і саморозвитку. З огляду на це важливим є розвиток не лише творчих, а й суб'єктивних якостей особистості, здатності до самоорганізації власної діяльності. Проте розвиткові означених якостей здебільшого приділяється недостатня увага вчителів, які сприймають учнів переважно як об'єкти впливу: самостійно визначають цілі діяльності, пропонують завдання для вирішення, оцінюють результати. Однак, оскільки будь-яка діяльність є активністю суб'єкта, спрямованою на об'єкт чи

інших суб'єктів, а творча діяльність – вищим проявом активності й потребує мобілізації емоційно-чуттєвої, розумової та діяльнісної сфер особистості, важливим є формування учня як суб'єкта навчально-творчої діяльності. Учень має навчитися пізнавати, творити і діяти, що сприятиме самореалізації особистості, розкриттю її талантів і здібностей, а отже – реалізації вищих потреб індивіда в повазі, самовираженні, пізнанні, дозволить жити в злагоді з самим собою, сприймати себе, свою діяльність та її результат як цінність.

В умовах загострення суперечностей людського фактора, коли єдиним способом співіснування стає діалог, необхідним є формування діалогічного суб'єкта, виховання особистості, здатної жити разом, співіснувати – розуміти й поважати один одного, історію, традиції, духовні цінності свого та інших народів, що передбачає ціннісне ставлення до іншого, його прийняття і розуміння, а також здатність до діалогу [15, с. 58].

Таким чином, аналіз сукупності факторів доводить наявність суперечностей: рівень сформованості творчих, суб'єктивних і гуманістичних якостей старшокласників не повною мірою відповідає сучасним вимогам суспільства. Послаблення дії означених суперечностей потребує обґрунтування цілісної системи організації навчально-творчої діяльності учнів старшої школи.

Організація навчально-творчої діяльності має спрямовуватися на впорядкування, налагодження цієї діяльності, передбачає управління вчителя та самоврядування учня й реалізацію замкнутого циклу управління на кожному етапі навчально-творчої діяльності. Ґрунтовні рекомендації щодо організації навчально-творчої діяльності учнів дає С.Сисоева. Вона виділяє п'ять видів діяльності вчителя на уроці, які вважаються сприятливими для творчого розвитку учнів: 1) діяльність, що мотивує учнів до процесу навчання та сприяє розумінню ними його значення для особистісного розвитку; 2) діяльність, що цілеспрямовує, орієнтує учнів на мету і результат, який треба отримати, спрямовує їх увагу на зміст і значення творчої діяльності, яку вони виконують; 3) діяльність, що індивідуально диференціює учнів, розвиває різні рівні можливостей учнів, не обмежує їх у часі, стимулює всіх до відповідей; 4) діяльність, яка організує колективну творчу діяльність учнів, забезпечує організацію групових форм творчої навчальної діяльності; 5) діяльність, яка організує контрольну-оцінювальну діяльність учнів [12, с. 173–174].

Організація навчально-творчої діяльності потребує обґрунтування відповідної педагогічної системи як сукупності взаємопов'язаних компонентів, які могли б забезпечити оптимальну організацію навчально-творчої діяльності старшокласників і підпорядковувалися загальній меті розвитку творчої особистості старшокласника, її гуманістичних та суб'єктивних якостей. Це передбачає узгодження цілей, педагогічних принципів, змісту навчання, методів і форм спільної діяльності для активізації й узгодження мотивів, цінностей, інтересів, знань, умінь, рефлексивної поведінки учнів.

Мета організації навчально-творчої діяльності старшокласників зумовлює вибір відповідних

принципів, які, у свою чергу, визначають її зміст, методи і форми і являють собою вихідні положення, нормативні вимоги до організації та здійснення освітнього процесу.

На основі аналізу праць В.І.Андрєєва, В.К.Буряка, В.І.Лозової, А.В.Хуторського та інших учених, які досліджували сутність принципів як дидактичної категорії, а також згідно з визначеною нами метою вважаємо, що організація навчально-творчої діяльності старшокласників має ґрунтуватися на принципах: природовідповідності, цілісності, гуманізму, системності, діалогічності, міждисциплінарної інтеграції, пріоритету спів- та самоврядування, особистісної орієнтації, самоактивності та саморозвитку особистості, діалогічності, співтворчості педагога й учня, які зумовлюють творчу спрямованість навчання й організацію взаємодії суб'єктів навчального процесу та потребують оптимізації змісту навчання, посилення його творчодіяльнісного компонента й формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу.

Означені принципи, відображаючи закономірності навчально-творчої діяльності, уможливають її здійснення, сприяючи зниженню дії виявлених нами суперечностей об'єктивного, суб'єктивного, особистісного і людського факторів.

Засобом реалізації окресленої нами мети і принципів є зміст навчання, який являє собою педагогічно адаптований соціальний досвід суспільства, розпредмечену культуру людства. При конструюванні змісту організації навчально-творчої діяльності старшокласників ми виходили з розуміння змісту освіти як структури культури, що містить:

1) здобуті суспільством знання про навколишній світ, способи здобуття знань (його результатом є знання);

2) досвід застосування відомих способів діяльності, які втілюються в уміннях і навичках особистості, що засвоїла цей досвід (результат – уміння діяти за зразком);

3) досвід творчої, пошукової діяльності щодо вирішення нових проблем, які постають перед людиною і суспільством (результатом є вміння приймати рішення в проблемних ситуаціях);

4) досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, самого себе, тобто систему емоційної, вольової, моральної, естетичної вихованості (відображається у ціннісних орієнтаціях, системі ціннісного ставлення до світу) [9, с. 34–35].

Щоб зміст здійснював ефективний стимулюючий вплив, він повинен відповідати цілому ряду вимог, сформульованих у принципах навчання (науковість, зв'язок з життям, систематичність і послідовність тощо). Існують і деякі спеціальні методи, спрямовані на підвищення стимулювального впливу змісту, такі як створення на уроці ситуацій новизни або творчо-пошукових, проблемних ситуацій. Вчитель може акцентувати увагу учнів на актуальних проблемах, що досліджуються в науці, на найважливіших відкриттях у науці і техніці, досягненнях сучасної культури, мистецтва й літератури [12, с. 184].

Таким чином, у процесі навчання учні засвоюють певні знання, які виражаються в поняттях,

фактах, законах, теоріях, методах пізнання, на основі яких у неї виробляється вміння застосовувати ці знання творчо в складних умовах, а в деяких випадках діяти автоматично, спрямовуючи своє мислення на вирішення складних практичних завдань, при цьому в неї складається емоційно-ціннісне ставлення до навколишньої дійсності, яке разом зі знаннями є умовою формування ціннісних орієнтацій, ідеалів, світогляду особистості.

Узагальнюючи підходи вчених (С.Бондара, Г.Ельникової, О.Молчанюк, О.Лазаревої, С.Сисоевої, А.Сологуба та ін.), можна стверджувати, що організація навчально-творчої діяльності має забезпечувати:

- постановку і прийняття учнями цілей і завдань діяльності;
- постійне розширення змісту, методів, засобів та форм діяльності;
- становлення учня як суб'єкта діяльності з опанування змісту освіти;
- взаємодію всіх суб'єктів діяльності;
- стимулювання пізнавально-творчої активності старшокласників;
- організацію предметних дій, своєчасне переведення учнів на вищий операційний рівень (опанування складніших вмінь для вирішення складніших завдань потребує співробітництва з поступовим наданням повної самостійності);
- коригування процесу і результату діяльності, зіставлення різноманітних прийомів, шляхів вирішення завдань, результатів, їх аналіз, оцінка; визначення перспектив подальшої діяльності, створення на уроці дослідницької творчої атмосфери, залучення кожного учня до активного пізнавального процесу на основі співробітництва з учителем та між собою.

Учень, взаємодіючи з учителем і середовищем, набуваючи навчально-творчих умінь і досвіду творчої діяльності, стає здатним до самоорганізації власної діяльності, яка поступово ускладнюється, розширюється й поглиблюється – старшокласник самостійно ставить і виконує складніші завдання, набуває потребу в творенні і пізнанні в життєдіяльності, прагне до саморозвитку, постійного збагачення й розкриття власного потенціалу.

Крім того, зміст навчання передбачає інтеграцію знань різних предметів для забезпечення цілісності уявлень учнів про світ та усвідомлення можливості його творчого вдосконалення, а також має задовольняти вікові й індивідуальні запити учнів, сприяти зміцненню інтересу та мотивації до творчої діяльності, стимулювати їхню пізнавально-творчу активність, спонукати до роздумів (не містити надлишку чи надмірного дефіциту інформації), сприяти формуванню гуманістичної спрямованості особистості.

Це потребує застосування активних та інтерактивних методів навчання і всіх форм спільної діяльності – колективної, групової й індивідуальної, проведення нетрадиційних занять (прес-конференцій, змагань, театралізованих занять, конкурсів, заочних мандрівок та ін.), залучення до позакласних, факультативних занять, що створюють виключно сприятливі умови учням для творчого самовиявлення, своєї винахідливості, фантазії тощо, розкриття власної індивідуальності [6, с. 39].

Досягнення прогнозованого результату й взагалі пробудження творчих можливостей, розкриття творчої індивідуальності потребують створення сприятливого психологічного мікроклімату, налагодження атмосфери індивідуальної та колективної творчості – створення творчого мікросередовища на заняттях як сукупності умов (орієнтація на творчість і відкритість, наявність сприятливої емоційної атмосфери, ціннісне ставлення до іншого, співробітництво та співтворчість, діалогічна взаємодія суб'єктів, ініціювання вільного вибору старшокласниками видів, форм, способів діяльності згідно з власними можливостями та інтересами), що сприяють активізації внутрішніх ресурсів особистості – її мотивації, мислення, почуттів, волі, творчого потенціалу.

З огляду на це вважаємо, що особливістю організації навчально-творчої діяльності старшокласників є створення й розширення творчого мікросередовища на заняттях, що сприятиме активізації природного процесу саморозвитку задатків і потенційних можливостей кожного учня.

Ш.О.Амонашвілі [1], О.В.Сухомлинська [14] зазначають, що з метою створення творчої атмосфери духовної єдності з дітьми, для того, щоб учні йшли на заняття з радістю та інтересом, почували себе активно й вільно, вчитель має:

- демонструвати повну довіру до дітей, будувати відкриті, емоційно насичені взаємовідносини зі школярами;

- допомагати учням у формулюванні, уточненні цілей і завдань діяльності, не підвищуватися над дітьми, а разом з ними в спільній діяльності проходити шлях до відкриття істини;

- бути джерелом різноманітного досвіду, до якого можна звертатися з труднощами, вчити учнів міркувати, обговорювати, виявляти власне ставлення;

- виявляти і підтримувати інтереси, ідеї та творчі задуми учнів, допомагати реалізовувати потенціал їхніх індивідуальних можливостей;

- допомагати учням зберегти живий інтерес, допитливість до навколишнього світу і самого себе, забезпечувати надходження таких матеріалів, які були б цікавими, відповідали різним нахилам і здібностям учнів, могли б забезпечити їх вільний вибір, навчання із задоволенням;

- створювати атмосферу взаємоповаги і свободи самовираження, поважати право дітей на власну думку;

- сприяти досягненню успіху, заохочувати прагнення учнів до вирішення складних завдань, допомагати їм перевершувати самих себе, самовдосконалюватись.

Реалізація означених положень сприятиме подоланню суперечностей особистісного і людського факторів, максимальній активізації всіх сфер особистості старшокласника.

Таким чином, організація навчально-творчої діяльності старшокласників є цілеспрямованою взаємодією вчителя й учнів на засадах діалогу, співробітництва і співтворчості з метою активізації та розвитку мислення, почуттів, волі, творчого потенціалу, узгодження мотивів, цінностей, знань, умінь та рефлексивної поведінки учнів, поступового їх переведення на рівень самоорганізації власної діяльності завдяки створенню і розширенню творчого мікросередовища в навчальному процесі шляхом упорядкування мети, принципів, змісту, методів, засобів і форм спільної діяльності.

## Література

1. Амонашвили Ш. А. Школа жизни. Трактат о начальной ступени образования, основанного на принципах гуманно-личностной педагогики / Ш. А. Амонашвили. – М. : Издат. дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 172 с.
2. Бех І. Д. Біля витоків сутності особистості / І. Д. Бех // Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С. 10–14.
3. Бондар С. Гуманізація в структурі процесу навчання / С. Бондар // Освіта і управління. – 1998. – № 3. – Т. 2. – С. 37–40.
4. Єльнікова Г. В. Організація діяльності педагогічного колективу школи щодо контролю за засвоєнням учнями змісту навчання : навч. посіб. / Г. В. Єльнікова. – Х. : ХОІНОПП, 1996. – 60 с.
5. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: Проблеми, пошуки, перспективи : моногр. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
6. Кабусь Н. Д. Обґрунтування інваріантної моделі організації навчально-творчої діяльності: соціально-педагогічний аспект / Н. Д. Кабусь // Вісник ХДАК. – 2009. – Вип. 28. – С. 38–46.
7. Кабусь Н. Д. Організація навчально-творчої діяльності старшокласників: від управління до самоуправління / Н. Д. Кабусь // Основні концептуальні підходи і тенденції модернізації педагогічної освіти в Україні: зб. наук. пр. – Харків–Луганськ : Стиль-Іздат, 2007. – С. 120–129.
8. Лазарева О. М. Організація творчих самостійних робіт старшокласників у модульному навчанні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / Лазарева Олена Миколаївна. — Х., 2003. – 30 с.
9. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М., 1980. – 91 с.
10. Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В. О. Моляко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С.1–4.
11. Рибалко В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. / В. В. Рибалко. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.
12. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.
13. Сисоєва С. О. Теоретико-методологічне обґрунтування педагогічної творчості / С. О. Сисоєва // Відкритий урок. – 2005. – № 21–22. – С. 13–19.
14. Сухомлинська О. В. Цінності освіти і виховання / В. О. Сухомлинська. – К. : АПН України, 1997. – 224 с.
15. Шамова Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – М. : Центр “Педагогический поиск”, 2001. – 384 с.



УДК 371.311.4

## ГРУПОВА НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ

Коваленко Є.І., Микитуха Р.

*Автори статті аналізують організаційні форми навчання, виділяючи групову форму як інноваційну технологію, яка вдало компенсує недоліки фронтальної та індивідуальної форм організації навчального процесу, а також розкривають педагогічні умови ефективного використання групової форми навчальної діяльності учнів.*

*Ключові слова:* інноваційні технології, організаційні форми навчання, групова навчальна діяльність.

*Авторы статьи анализируют организационные формы обучения, выделяя групповую форму как инновационную технологию, которая умело компенсирует недостатки как фронтальной, так и индивидуальной форм организации учебного процесса, а также раскрывают педагогические условия эффективного использования групповой учебной деятельности.*

*Ключевые слова:* инновационные технологии, организационные формы обучения, групповая учебная деятельность.

*The authors of the article analyze organizational forms of education marking off the group form as an innovative technology that compensates for the defects of the frontal and individual forms of educational process organization, and describe the pedagogical conditions of effective use of the group learning activity.*

*Key words:* innovative technologies, organizational forms of education, group learning activity.

Об'єктивне прискорення науково-технічного і соціального прогресу, кризові економічні, екологічні, демографічні, політичні та інші явища, що виникли у сучасному світі, неминуче позначаються на системі освіти, загострюють суперечності й труднощі формування молодого покоління. Традиційні педагогічні засоби виховання, змісту й організації навчально-виховного процесу все частіше не спрацьовують. Через невідповідність темпів і характеру соціальних та педагогічних процесів виникають кризові явища в педагогіці.

Найважливіші з них виявляються у нездатності освітньо-виховних закладів, по-перше, впливати на дитину для формування цілісної, а не "часткової" особистості, по-друге, у невмінні враховувати індивідуальні, вікові та соціо-біопсихологічні особливості вихованця, неповторність особистості кожного [12, с. 41]. Тому у сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти, її вплив на особистісний розвиток дитини значною мірою залежатиме від результативності запровадження інноваційних технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання.

Згідно з визначенням Н.К.Павлової, інноваційні педагогічні технології як процес – це "цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів" [14, с. 16]. У значенні продукту діяльності визначимо інновацію як оригінальні, новаторські способи та прийоми педагогічних дій і засобів.

Дослідники проблем педагогічної інноватики (О.Арламов, М.Бургін, В.Журавльов, Г.Селевко, О.Пометун, Л.Пироженко, Н.Побірченко, Н.Юсуфбекова, А.Ніколс та ін.) намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Зокрема, В.Загвязинський вважає, що нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти [17, с. 47].

Цілий ряд авторів, зокрема й В.Кукушкіна, вважають, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати деяким основним методологічним вимогам (критеріям технологічності), таким як:

- Концептуальність. Кожній педагогічній технології повинна бути притаманна опора на певну наукову концепцію, що містить філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітньої мети.

- Системність. Педагогічній технології мають бути притаманні всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок всіх його частин, цілісність.

- Можливість управління. Передбачає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапну діагностику, варіювання засобами та методами з метою корекції результатів.

- Ефективність. Сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту освіти.

- Відтворюваність. Можливість використання (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших ідентичних освітніх закладах, іншими суб'єктами.

- Візуалізація (характерна для окремих технологій). Передбачає використання аудіовізуальної та електронно-обчислювальної техніки, а також конструювання та застосування різноманітних дидактичних матеріалів і оригінальних наочних посібників [9, с. 13].

Забезпечити реалізацію цих вимог повинна особистісно орієнтована освіта. Спектр методик і технологій, що складають її зміст досить широкий: вальдорфська педагогіка, технологія саморозвивального навчання Г.Селевка, дальтон-технологія, колективний спосіб навчання (О.Рівін, В.Дяченко), ігрові технології, методика Марії Монтессорі, технологія модульного та модульно-розвивального навчання, проектні технології, розвивальне навчання, технологія рівневої диференціації М.Гузіка, адаптивна система навчання А.Границької, технології проблемного навчання, сугестивні технології, продуктивна освіта, особистісно орієнтоване розвивальне навчання і виховання І.Бека, І.Якиманської, школа "діалогу культур", інтерактивні технології та деякі інші [3, с. 97].

**Метою статті** є узагальнення підходів учених до групової форми навчальної діяльності як інноваційної технології.

Звертаючись до інноваційних форм організації навчання, не можна не применшувати значення традиційних спеціальних форм організації навчальної роботи, таких, як: урок, лекція, семінар, різноманітні факультативні об'єднання.

Урок є найбільш популярною спеціальною формою навчально-виховного процесу. Традиційним його називають за умови використання індивідуальної, парної та колективної форм організації навчання [7, с. 86].

Сучасний урок характеризується вже чотирма організаційними формами: колективною, груповою,

парною та індивідуальною. Використання тієї чи іншої форми навчання залежить від етапів заняття та змісту навчального матеріалу. Усі ці форми навчання базуються на характері міжособистісної взаємодії учасників навчального процесу.

Проголошені орієнтири перебудови системи навчання стають чинниками впровадження різноманітних технологій, методів та засобів навчання. Так, широкого розповсюдження набувають проблемні, інтерактивні методи, технологія навчання у співробітництві. Характерною рисою всіх цих технологій є навчання на основі особистісно орієнтованої взаємодії суб'єктів педагогічного процесу [1, с. 21].

Відтак перед сучасною дидактикою постає завдання організувати процес навчання таким чином, щоб знайти можливості розв'язання вищезазначених потреб у формуванні творчої самодостатньої особистості. У зв'язку з цим досить актуальною є проблема видів і форм навчання та їх місця в організації процесу навчання. Запорукою успішного навчання, на нашу думку, можна вважати активне впровадження групового навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про значну увагу з боку науковців до теоретичного та практичного аспектів використання різних технологій навчання, зокрема до проблеми групової навчальної діяльності суб'єктів навчального процесу.

Питання про групові форми навчальної діяльності в психолого-педагогічній літературі не є новим, проте воно посідає важливе місце, оскільки вони відкривають для дітей можливості співпраці, взаємостосунків, пізнання довкілля.

Групова форма навчальної діяльності виникла як альтернатива існуючим традиційним формам навчання. В її основу покладено ідеї Ж.-Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці, Дж.Дьюї про вільний розвиток і виховання дитини. Й.Г.Песталоцці стверджував, що вмиле поєднання індивідуальної і групової навчальної діяльності допомагає успішному навчанню дітей, а їх активність і самодіяльність підвищують ефективність уроку. З цим пов'язана ідея взаємного навчання, висловлена Я.А.Коменським, Й.Песталоцці [11, с. 58].

Різновидом групового навчання стала белланкастерська система. Ця система дістала назву за прізвищами своїх засновників – пастора-педагога А.Белла і вчителя Дж.Ланкастера. Розвиваючи ідеї Я.А.Коменського, автори цієї системи запропонували систему взаємного навчання. Заняття проводились у залах для 300 і більше учнів, поділених на групи по 10–15 осіб, закріплених за моніторами (старшими учнями).

У 20-х рр. ХХ ст. на основі ідей Дж.Дьюї американським ученим У.Кілпатриком було розроблено метод проектів як альтернативу класно-урочній формі навчання. В радянській педагогіці у 20-х рр. ХХ ст. метод проектів втілювався у бригадно-лабораторній формі навчання. Ця форма організації занять стала надто популярною і поступово перетворилася на універсальну форму організації навчального процесу. Основною навчальною одиницею учнів, які самостійно вивчають матеріал

і виконують завдання, була бригада (група, ланка). Керував бригадою бригадир з числа тих самих учнів. Робота в групах (бригадах) 5–7 чоловік організовувалася за різними варіантами і оцінювалася колективно [18, с. 9]. Проте Постановами ЦК ВКП(б) початку 30-х рр. ця форма організації навчального процесу була визнана “методичним прожектерством” і відкинута.

Поглиблений інтерес до групових форм навчальної діяльності спостерігається за останніх два десятиріччя. Значний внесок у розробку загальних принципів організації групової навчальної діяльності дали дослідження Т.Гора [6], О.Комар [10], О.Ярошенко [18] та ін.

Цілісну систему навчальної діяльності учнів на занятті становлять фронтальна, індивідуальна та групова діяльність. Вони пронизують увесь навчальний процес. З’ясуємо сутність і встановимо особливості групової навчальної діяльності школярів на основі порівняння її з фронтальною та індивідуальною.

У фронтальному навчанні весь клас працює над одним навчальним завданням під безпосереднім керівництвом учителя. При цьому вчитель організовує весь клас на роботу в єдиному темпі, прагне більш-менш рівномірно впливати на всіх учасників загальнокласної роботи [15, с. 9].

Проте у фронтальній роботі надзвичайно складно забезпечити високу активність усіх учнів. Складність виникає у зв’язку з тим, що в довільно сформованих лише на основі вікової ознаки шкільних класах існує істотна відмінність учнів за рівнем навчальних можливостей. Організуючи фронтальну роботу, вчитель орієнтується, головним чином, на рівень середніх учнів. На нього розраховані темп роботи, обсяг та рівень складності навчального матеріалу. Учні з низьким рівнем навчальних можливостей за таких умов неспроможні сприйняти й осмислити матеріал у повному обсязі. Якщо ж знизити темп фронтальної роботи, то це негативно позначиться на сильних учнях. Розглядаючи фронтальну роботу, не можна не наголосити на її обмежених можливостях реалізації навчального спілкування школярів. Воно можливе лише з дозволу вчителя, за його ініціативою і незначною мірою [5, с. 10].

В індивідуальній роботі кожен учень працює самостійно, темп його роботи визначається ступенем цілеспрямованості, розвитку інтересів, нахилів. Темп роботи залежить також від навчальних можливостей, підготовленості учнів. Індивідуальній навчальній діяльності не властива безпосередня взаємодія учнів між собою, а контакти з учителем обмежені та нетривалі. В індивідуальній навчальній роботі діяльність слабких учнів приречена на невдачу, тому в них є прогалини в знаннях, недостатня сформованість умінь і навичок навчальної самостійної роботи.

Усі недоліки фронтальної та індивідуальної діяльності вдало компенсує групова.

У психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу до визначення групової навчальної діяльності. Ми керуємося визначенням І.Гейко, що “груповою навчальною діяльністю – це форма організації навчання в малих групах учнів, об’єднаних

загальною навчальною метою при опосередкованому керівництві вчителем і в співпраці з учнями” [2, с. 22].

Учитель у груповій навчальній діяльності керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, які він пропонує групі та які регулюють діяльність учнів. Стосунки між учителем та учнями набувають характеру співпраці, тому що педагог безпосередньо втручається у роботу груп тільки в тому разі, якщо в учнів виникають запитання і вони самі звертаються за допомогою до вчителя. Це їхня спільна діяльність. Групова навчальна діяльність, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює учнів один від одного, а навпаки, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співпраці.

Відомо, що учням буває психологічно складно звертатись за поясненням до вчителя і набагато простіше – до ровесників [16, с. 4].

Груповою навчальною діяльністю сприяє активізації й результативності навчання школярів, вихованню гуманних стосунків між ними, самостійності, умінь доводити і відстоювати свою точку зору, а також прислуховуватися до думки товаришів, культури ведення діалогу, відповідальності за результати своєї праці. Групова навчальна діяльність на занятті створює певні умови для формування позитивної мотивації учіння школярів. Як вважають В.Виноградова, О.Пометун, В.Оконь, це відбувається в групах, де створено умови доброзичливості, чуйності, оволодіння учнями формами взаємодопомоги. Як свідчить шкільна практика, під час групової роботи активізується діяльність усіх без винятку її виконавців. Психологи пояснюють це тим, що одна з найважливіших характеристик людини в групі полягає в тому, що вона звертається до своєї групи як до джерела орієнтації у навколишній дійсності.

Як вид навчальної діяльності учнів групова діяльність багатofункціональна.

У груповій навчальній діяльності учні показують високі результати засвоєння знань, формування вмінь. Пояснюється це тим, що “в цій роботі слабкі учні за обсягом виконують будь-яких вправ на 20–30% більше, ніж у фронтальній роботі. Групова форма роботи сприяє також організації більш ритмічної діяльності кожного учня” [10, с. 6].

Важливу роль групова діяльність відіграє у досягненні виховної функції навчання. У груповій навчальній діяльності формується колективізм, моральні, гуманні якості особистості. Важливу роль у формуванні цих якостей відіграють особливості організації групової роботи; розподіл функцій і обов’язків між учасниками діяльності, обмін думками, взаємна вимогливість і допомога, взаємоконтроль і взаємооцінка.

Груповою навчальною діяльністю виконує й організаційну функцію. Полягає вона в тому, що учні вчать розподіляти обов’язки, вчать спілкування один з одним, розв’язують конфлікти, що виникають у спільній діяльності. В груповій роботі дитина бере на себе функції вчителя і виконує дорослі види діяльності.

Таким чином, групова форма навчальної діяльності порівняно з іншими організаційними формами має низку значних переваг: за той самий

проміжок часу обсяг виконаної роботи набагато більший; висока результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь; формується вміння співпрацювати; формуються мотиви навчання, розвиваються гуманні стосунки між дітьми; розвивається навчальна діяльність (планування, рефлексія, самоконтроль, взаємоконтроль) [4, с. 52].

Проте групова робота на уроках, згідно з дослідженням О.А.Комар, буде ефективною, якщо дотримуватися таких вимог: методично обґрунтовано обирати той чи інший вид групової навчальної роботи на конкретному уроці, що визначається метою уроку, особливостями матеріалу, який вивчається; правильно формувати групи; ретельно продумувати структуру уроку з використанням групових форм навчальної діяльності; розробляти інструкції, пам'ятки, які спрямовують групову навчальну діяльність; регулювати міру вчительської допомоги групам у процесі їх роботи; вчити школярів співпраці під час виконання групових завдань [10, с. 7].

Як свідчить дослідження О.Г.Ярошенко, групову навчальну діяльність учнів можна застосовувати на всіх етапах процесу навчання. Проте на етапах первинного сприйняття нового матеріалу належний рівень цієї діяльності досягається лише за умови, що всі учні класу характеризуються високим та середнім рівнем навчальних можливостей, добре володіють навичками самостійної роботи і виявляють велику працездатність.

Незважаючи на зазначені позитивні характеристики групової діяльності, абсолютизувати її, підмінити нею індивідуальну чи фронтальну роботу було б великою помилкою. Висвітлений порівняльний аналіз дидактичних можливостей фронтальної, індивідуальної та групової діяльності розкриває сильні й слабкі сторони кожної з них і показує, що в реальному навчальному процесі вони не можуть функціонувати ізольовано одна від одної. І стосовно цього ми цілком поділяємо думку вчених про необхідність їх оптимального поєднання [6, с. 12].

До завдань групової форми навчання можна віднести: навчати учнів співпраці у виконанні групових завдань; стимулювати моральні переживання взаємного навчання, зацікавленості в успіхові товариша; формувати комунікативні вміння учнів; формувати рефлексивні компоненти навчальної діяльності, такі як: цілеспрямованість, планування, контроль, оцінку; поєднувати фронтальну, індивідуальну та групову форми навчальної діяльності.

Взагалі технологія групової навчальної діяльності учнів базується на таких положеннях: необхідно навчати учнів прийомів ділової співпраці; забезпечувати спеціальний добір дітей у групи; актуалізувати активність кожного учня; поєднувати всі форми навчальної діяльності учнів на занятті [8, с. 20].

Методом групового навчання є взаємне навчання, яке передбачає, що кожен із тих, хто навчається, є одночасно вчителем стосовно до інших членів групи, допомагає їм засвоїти ті знання та вміння, якими вони володіють найбільш успішно, що сприяє вирівнюванню загального рівня засвоєння учнями навчального матеріалу. Взаємне навчання передбачає спільне засвоєння теоретичного матеріалу, спільне набуття вмінь та навичок, спільний контроль

здобутих знань та умінь. В умовах взаємного навчання учень стає суб'єктом пізнавальної діяльності, її організатором та учасником [13, с. 78].

Отже, групове навчання можна визначити як організований процес групової навчальної діяльності, об'єднаних спільною навчальною метою. Групове навчання може здійснюватись в індивідуально-груповій, парно-груповій, фронтально-груповій та груповій формах.

Згідно з аналізом психологічної теорії діяльності необхідно, щоб засвоєння системи теоретичних знань та суми практичних навичок та умінь у процесі групового навчання у групі відбувалось на рівні діяльності. Це зумовлює дотримання таких орієнтирів: організовувати навчання таким чином, щоб домагатись високого рівня усвідомлення учнями закономірностей та послідовності навчальних дій та операцій; надавати навчанню позитивну емоційну забарвленість; розвивати та зміцнювати інтерес до навчальної діяльності; розвивати свідомість тих, хто навчається, їх мислення та мовлення; надавати провідної ролі особистісному досвіду.

Таким чином, групове навчання, що являє собою поєднання різних форм навчальної діяльності, провідною з яких є групова діяльність, слід розглядати як необхідну умову для вироблення індивідуальних здібностей, умінь та навичок самостійної, творчої діяльності учнів. Наведені характеристики групового навчання дозволяють стверджувати, що його використання в організації навчального процесу є вагомим чинником підвищення якості навчальної та комунікативної підготовки учнів [5, с. 12].

Встановлено, що оптимальний розмір групи як функціональної системи не визначається її психологічними властивостями, а зумовлюється конкретним змістом предметної діяльності та факторами, що мають соціальну природу. Для педагогічної теорії і практики питання кількості навчальної групи має першочергове значення. Як свідчать публікації в педагогічній літературі, кількість учнів у навчальних групах коливається в межах від трьох до восьми осіб.

Реальні умови масової школи свідчать, що в школі найбільш раціонально організовувати навчальні групи із чотирьох-п'яти осіб. Нечисленні групи сприяють зручному і швидкому розміщенню учнів, активній діяльності кожного члена групи, розподілу обов'язків. Істотним моментом у створенні навчальних груп є їх склад. Групи мають бути гетерогенними за навчальними та психологічними можливостями дітей: у групі повинен бути хоча б один сильний учень. Групу слід формувати на основі особистісних переваг учнів, обрати консультанта, розподілити обов'язки. При створенні груп потрібно брати до уваги психологічну сумісність дітей, їх бажання, потенціал можливостей для їх успішної спільної діяльності. Консультанта, за товариською згодою, призначає вчитель. Це, зазвичай, успішний у навчанні учень. Робота в навчальних групах будується за принципом рівноправності [14, с. 19].

Організуючи групову навчальну діяльність на занятті, потрібно забезпечити активність кожного

учня. Цього можна досягти, розподіливши запропоновані групі завдання на частини за кількістю учасників групи, коли кожен має виконати свою частину роботи і пояснити спосіб її виконання іншим, а також налагодивши систему обліку діяльності кожного учня в групі. Для цього після виконання запропонованого групі завдання діти на спеціальних картках відображають оцінку роботи всієї групи, а також дають оцінку роботі кожного учня в групі [17, с. 48].

Виходячи з вищесказаного, можна зазначити, що групова навчальна діяльність сприяє підвищенню

успішності учнів, вирішує багато виховних і розвивальних завдань. Зокрема, це успішне, швидке занурення дитини у навчальну діяльність, формування самооцінки та саморегуляції, уміння пристосовуватися до темпу роботи групи, формування в учнів позитивного ставлення до навчання, підготовка їх до спілкування. На нашу думку, робота в групі відкриває широке "поле" вільної діяльності, тобто активності, зорієнтованої на інтереси учня в межах навчальної програми. Обмін думками із змісту уроку являє собою тренування логічного мислення в дитини і не має аналогів в інших ситуаціях.

### Література

1. Василенко В. Впровадження інтерактивних форм і прийомів в організацію навчання учнів / В. Василенко // Початкова школа. – 2005. – № 7. – С. 20–23.
2. Васильєва Н. М. Застосування інтерактивних методів навчання / Н. М. Васильєва // Управління школою. – 2005. – № 34. – С. 22–24.
3. Гадецький М. В. Організація навчального процесу в сучасній школі : навч.-метод. посібник для вчителів, керівників навч. закладів, слухачів ІПО / М. В. Гадецький, Т. В. Хлебнікова. – Х. : Ранок, 2003. – 136 с.
4. Гейко І. Інтерактивні форми і методи навчання / І. Гейко // Науково-методичний освітянський часопис "Світло". – 2002. – № 3. – С. 51–53.
5. Герєга Т. Інтерактивні методи на уроках / Т. Герєга // Завуч. – 2004. – № 7. – С. 9–13.
6. Гора Т. Організація міжособистісної взаємодії учнів загальноосвітніх шкіл як запорука їх самореалізації / Т. Гора // Рідна школа. – 2006. – № 4. – С. 12–13.
7. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / автори-укладачі О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с.
8. Кокарева І. Інтерактивні технології у навчанні / І. Кокарева // Початкова школа. – 2006. – № 2. – С. 19–21.
9. Коломієць Н. Л. Інтерактивні технології в особистісно зорієнтованій освіті / Н. Л. Коломієць // Відкритий урок. – 2006. – Вересень. – С. 12–15.
10. Комар О. А. Інтерактивні технології – технології співпраці / О. А. Комар // Початкова школа. – 2004. – № 9. – С. 5–7.
11. Комар О. А. Навчання школярів за інтерактивними методами / О. А. Комар // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 57–60.
12. Крамаренко С. Г. Активні методи в системі особистісно орієнтованого навчання / С. Г. Крамаренко // Відкритий урок. – 2002. – № 5–6. – С. 40–42.
13. Левин Э. А. Методика індивідуально-групового обучения / Э. А. Левин, О. И. Прокофьева. – М. : Сентябрь, 2007. – 112 с.
14. Павлова Н. К. Взаємодіюче навчання: рекомендації щодо використання інтерактивних форм навчання / Н. К. Павлова // Управління школою. – № 332. – С. 14–21.
15. Побірченко Н. Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій / Н. Побірченко, Г. Коберник // Початкова школа. – 2004. – № 10. – С. 8–10.
16. Пометун О. І. Активні та інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / О. І. Пометун // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 1–15.
17. Пометун О. І. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 46–49.
18. Ярошенко О. Г. Повніше використовувати можливості групової навчальної діяльності школярів / О. Г. Ярошенко // Нива знань. – 2001. – № 3. – С. 8–10.

УДК 378.147:811

## ЕТАПНІСТЬ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ТРАНСФОРМАЦІЇ ФАХОВОГО ТЕКСТУ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Колейчик О.О., Местхарм О.А.

*Стаття присвячена проблемі навчання студентів немовного вишу трансформування фахового тексту до заданого формату як особливого виду мовленнєвої діяльності з метою формування професійної компетенції майбутнього спеціаліста.*

*Ключові слова: професійно орієнтований, фаховий текст, трансформація, компресія, когнітивно-комунікативний, лінгвокогнітивний, комунікативно-когнітивний.*

*Статья посвящена проблеме обучения студентов неязыкового вуза трансформации специального текста как особенного вида речевой деятельности с целью формирования профессиональной компетенции будущего специалиста.*

*Ключевые слова: профессионально-ориентированный, специальный текст, трансформация, компрессия, когнитивно-коммуникативный, лингвокогнитивный, коммуникативно-когнитивный.*

*The article addresses the problem of teaching students of non-linguistic higher educational establishments to transform profession-specific texts as a special kind of speech activity in order to build professional competence of future specialists.*

*Key words: professionally oriented, profession-specific text, transformation, compression, cognitive-communicative, cognitive-linguistic, cognitive-communicative.*

Згідно із програмою англійської мови для професійного спілкування (2005 р.) [6, с. 7], необхідною умовою для навчання студентів англійської мови для формування професійної комунікативної компетенції, яка розглядається як мовна поведінка, пов'язана зі специфікою відповідного професійного середовища. Одним із ефективних шляхів формування професійної комунікативної компетенції, на нашу думку, є виконання професійно орієнтованих завдань із фаховими текстами, зокрема, завдань на трансформацію тексту, що приводить до його компресії у заданому форматі. Під поняттям *компресія* ми розуміємо редукцію повного об'єму до малого розміру шляхом видалення невагомих частин та поєднання решти у суцільний матеріал [2, с. 208].

**Метою статті** є визначення етапів навчання трансформації фахового тексту на заняттях англійської мови у немовному вищому навчальному закладі як одному із шляхів формування мовленнєвої та професійної компетенції.

Основним компонентом змісту навчання іноземної мови є, насамперед, добір мовного та мовленнєвого навчального матеріалу [1, с. 82], оскільки правильно обраний текст суттєво впливає на успішний кінцевий результат у роботі з текстом.

Проблемі відбору навчального матеріалу та визначення змісту навчання присвячені дослідження Н.І.Гез, С.К.Фоломкиної, Б.А.Лапідуса, І.Л.Бім, М.В.Ляховицького, Л.П.Смелякової, О.С.Можаяєвої, Н.Д.Гальської, Л.Ю.Куліш, М. West, Ch. Bumfit, D. Numman та багатьох інших дослідників.

Відповідно до Рекомендацій Ради Європи з мовної освіти, основні стратегії відбору навчального матеріалу полягають у визначенні усних і писемних іншомовних текстів та добір ключових слів у тематичних полях із урахуванням професійних потреб тих, хто вивчає іноземну мову [1, с. 149]. Автентичні фахові тексти – це, передусім, засіб становлення та розвитку професійної, точніше мовнопрофесійної майстерності [4, с. 13]. Вдало підібраний оригінальний текст виховує культуру термінологічного спілкування студентів, розширює їхню професійно орієнтовану ерудицію, формує у студентів комунікативну компетенцію, необхідну для професійного та ситуативного спілкування. Про важливість правильного добору тексту з метою розширення фахового та загального світогляду наголошує С.К.Фоломкина [7, с. 13], яка визначає текст як “основну комунікативну одиницю, якою користується людина в мовленнєвій діяльності”. Тому доцільність використання нових текстів на

заняттях іноземної мови приймається як аксіома, але слід зауважити, що складність тексту має бути відповідати рівню підготовки студентів.

З огляду на кінцеву мету нашого дослідження – визначити етапи трансформації фахового тексту до обсягів заданого формату, ми виділяємо наступні принципи добору фахових текстів з інженерно-будівельних спеціальностей: це принцип професійної спрямованості та тематичності. Зупинимось на цих аспектах детальніше.

Принцип *професійної спрямованості* матеріалу передбачає перспективи його перенесення в реальне іншомовне спілкування майбутніх спеціалістів [5, с. 59] у межах визначених програмою сфер, тому має велике і навчально-комунікативне і футурально прагматичне значення для майбутнього фахівця. Дія цього принципу проявляється в оволодінні студентами фаховою іноземною мовою та, що вважаємо головним, набуття студентами навичок самостійного використання іноземної мови в професійній діяльності, як, наприклад, при співпраці з іноземними компаніями необхідно чітко володіти базою стандартів та якості іноземної країни, для роботи в компанії, де однією із сторін є представник іншої країни тощо.

*Тематичний* принцип відбору мовного матеріалу передбачає кореляцію навчальних текстів іноземною мовою із відповідними тематичними розділами курсів “Залізобетонні конструкції”, “Дерев’яні конструкції”, “Система водопостачання” та “Система вентиляції” тощо. У результаті такого підходу професійно орієнтоване навчання іноземної мови проходить крізь призму тематики спеціальних інженерних дисциплін і відтворює їх основні положення, а предметний бік змісту навчання має пріоритет над мовним аспектом. Слід зазначити, що викладач, працюючи в аудиторії із текстом вузької спеціальності, не завжди є фахівцем у цій сфері (адже він фахівець з іноземної філології перш за все). Таким чином утворюються природня ситуація, коли викладач звертається до аудиторії по допомогу в деталізації певних аспектів матеріалу. Це спонукає студента самостійно та миттєво виходити за межі суто мовної компетенції на рівень синтезування раніше отриманих знань та їх трансформації з метою передання іншій особі.

До проблеми навчання анотування тексту зверталися як старше покоління науковців, так і сучасні дослідники. Нагадаємо, що анотування – це якнайкоротше викладення змісту первинного документа, яке дає уявлення про тему (визначення А.А.Вейзе). Таке стисле передання теми тексту зазвичай супроводжується мовними та оцінювальними клішованими фразами типу “у статті йдеться про”, “текст присвячено проблемі”, “у главі наголошується на”, “автор надає особливої уваги”, “підсумовуючи зазначене вище” тощо. Як бачимо, від студента вимагається не тільки прочитати та зрозуміти текст як сукупність мовних одиниць. Анотування вимагає достатнього рівня володіння мовою та високого рівня знання предмета, а також активну мисленнєву діяльність, як-от уміння аналізувати та синтезувати інформацію. Вивести студента на певний рівень та підготувати його до анотування тексту допоможуть спеціальні

комплексні вправи. Одна група вправ містить наступні етапи: 1) виділення у тексті “сміслових опор”; 2) пошук речень, в яких міститься ядро інформації; 3) знаходження ключових слів для передавання головної інформації; 4) відбір клішованих виразів для написання даної анотації; 5) порівняння за допомогою проєкційних засобів різних зразків анотацій; 6) розширення анотації бібліографічного типу до анотації реферативного типу; 7) “стиснення” реферату до анотації [5, с. 157].

Існує інший, новітній, підхід до навчання анотування тексту. Він базується на тезі про те, “що текст – складне, ієрархічно структуроване утворення, в основі якого лежить певний “згусток” знання про стереотипну ситуацію чи класу ситуацій реального світу – концепт, і навколо нього організовані фрейми – одиниці, які містять основну і потенційно можливу інформацію” [3, с. 35]. Тобто якщо ядро тексту – це концепт, а периферія із супроводжуючою інформацією – це фрейми, то анотування полягає у створенні нового фрейму тексту. В основі фрейму тексту лежить інваріантний набір текстової структури, яка отримала назву *текстової матриці*, а отже, і уся методика навчання анотування спрямована на формування навичок виділяти текстові матриці певного тексту і на її основі будувати вторинний текст – анотацію. Усі вправи із формування навичок анотування розподіляються на когнітивно-комунікативні, лінгвокогнітивні та комунікативно-когнітивні. Вони використовуються на відповідних етапах у навчанні анотування. Когнітивно-комунікативні вправи вводяться на першому, репрезентативному, етапі, і це є вправи на розвиток навичок визначення функціонального типу тексту за його заголовком, навичок здогадки, антиципації та видобування основної інформації тексту за його складовими. На другому, партикуляризаційному, етапі (що відповідає лінгвокогнітивному) пропонуються вправи на конкретизацію та категоризацію інформації, як-от вправи на визначення терміна за описанням, визначити відповідність тверджень змісту або навпаки, знайти хибні речення; перекласти окремі речення, звертаючи увагу на якийсь граматичний аспект, а також вправи на трансформацію складних речень у прості. Особлива увага приділяється навчанню розуміння ходу думок автора за допомогою слів-зв’язок, парантез та імпліцитної нумерації, латинських скорочень тощо. І на третьому, комунікативно-когнітивному, етапі формується ментальна схема тексту на основі вправ із розвитку навичок самостійного написання анотації з використанням текстової матриці [3, с. 38]. Вправи на цьому етапі мають інтерактивний характер і полягають у обговоренні тексту із залученням елементів проєктної методики. Ці вправи пропонуються виконувати в парах та в групах. Наприклад: 1) прочитати текст та написати резюме 5–6 речень, а потім обмінятися резюме із партнером, обговорити переваги та недоліки кожного резюме; 2) представити резюме для обговорення усій групі, яка потім прокоментує його, вказуючи на доцільність обраних аспектів тексту.

Проаналізувавши обидва комплекси вправ з формування навичок анотування, слід зазначити,

що загальним у них є мовний аспект – це робота із визначення ключових слів, фраз та конекторів. У кожному комплексі зберігається основний дидактичний принцип від простого до складного, але глибинна підготовча робота спостерігається у комплексі, оскільки цей комплекс виводить студента за межі лексико-граматичного опрацювання тексту на комунікативний рівень. На нашу думку, вправи другого, партикуляризаційного, етапу доречно виконувати не лише суто при підготовці до анотування, але й фрагментарно, при кожній слушній нагоді на заняттях. Поступове уведення вправ цього етапу призвичаїть студента до трактування завдання, сформує і удосконалив навички роботи у певному режимі.

Особливої уваги вимагають вправи третього етапу. Хоча пропонується один текст для опрацювання, варіативність резюме має місце із огляду на індивідуально-особистісні характеристики того, хто навчається. Важливо зазначити, що у результаті таких “публічних” обговорень доповідач не обов’язково погоджується із запропонованими ідеями і намагатиметься відстоювати свою точку зору, тим самим створюючи природну комунікативну ситуацію, яка має професійно орієнтоване забарвлення, адже у роботі над проектом або під час обговорення умов контракту відбувається саме захист власних інтересів та висунання на передній план своїх пропозицій. Очевидно, що такі вправи мають подвійне навантаження і є важливим етапом у підготовці фахівця у галузі інженерії. З часом, після неодноразових тренувальних вправ на заняттях, студентам пропонується завдання з написання анотації для самостійної роботи як засіб контролю розуміння тексту та вміння компресувати текст спочатку як домашнє завдання, де немає обмежень у часі для написання анотації. Більш відповідальним є завдання проанотувати текст на уроці, коли викладач штучно створює часові межі за допомогою комунікативних установок, як-от “у вас закінчуються гроші на мобільному телефоні, а вам терміново треба передати інформацію”, “невдовзі засідання ради, а ви щойно отримали нову експертизу території” тощо. Відомо, що подібні установки надзвичайно активізують креативність студентів, вони бачать себе у ситуації і діють від першої особи, що, при достатній мовній компетенції, сприяє продуктивному вирішенню завдання.

Практичне застосування такого досить об’ємного комплексу вправ на заняттях у неможливо вищій обмежено кількістю годин та завантаженості програми навчальної дисципліни з англійської мови, тому доводиться дещо скорочувати час на деталізацію певних аспектів на занятті і винести їх на позааудиторне опрацювання. Вважаємо можливим обмежитися на першому етапі лише презентацією функціональних стилів та екземпліфікацію поняття “фрейм”, а різновиди фреймів та їхні диференційні ознаки дати на самостійне вивчення. Як було зазначено вище, вправи другого етапу можна відпрацьовувати не лише на базі текстів для анотування, натомість обов’язково виділити час на вивчення та тренування стандартних клішованих виразів та слів, пояснити їх оцінювальне значення

та місце в анотації. Третій етап, на нашу думку, не підлягає редукації, оскільки він напряму пов’язаний із кінцевою метою навчання іноземних мов – спілкуванню у професійній сфері. Проте на третій етап виходять переважно студенти із достатньою мовною компетенцією, а працювати за фахом готуються всі студенти, тобто і ті, яким бракує достатньої мовної компетенції. Для створення автоматизованих навичок *писемного* викладення інформації в анотації пропонуються такі тренувальні кроки за схематичним планом анотації [2, с. 136].

1) План анотації у вигляді запитань:

1. What is the text concerned with?
2. What does the author dwell on?
3. What does the author describe further on?
4. What kind of summary does the author give after that?
5. What does the author point out?
6. What does the author conclude the text with?

2) План розширеної анотації у вигляді тверджень та з оцінювальним висновком:

1. This text/page is an abstract from the scientific article/ under the title “...”
2. The book/the monograph was published in (year) in (place).
3. The text/the page I have read concerns/deals with...
4. The text is subdivided into (number) abstracts.
5. In the first paragraph of the text it goes about...
6. In the second paragraph the author characterizes/ explains/analyses/depicts the...
7. In the third paragraph of the text he singles out the main peculiarities/characteristics/features of...
8. In the fourth paragraph he cites a primary source ( article, section of ...) ...
9. In the next paragraph the author reaches/comes to the conclusion that...
10. Summing all it up he points out that...
11. In my opinion/to my mind this text/article/ monograph is of certain/great value; up-to-date/ outdated a bit; of great importance to/for scientists in the field of (sphere of activity).

Як бачимо, це різномірне завдання, вони розроблені для студентів із різним рівнем володіння мовною та мовленнєвою компетенцією, тобто на практиці реалізується принцип індивідуалізації навчання.

Пропонуємо наступний інтегрований план трансформації тексту “The designing engineer”, практично використаний на заняттях.

I. 1.1. Пред’являємо текст та пропонуємо студентам висловити прогнозування щодо змісту, про який саме аспект йтиметься у ньому. Вид роботи – фронтальний, усно. 1.2. Окреслити коло можливих лексичних одиниць з цієї теми. Вид роботи – у парах чи мікрогрупах, письмово.

II. Робота безпосередньо із текстом: 2.1. Продивитися текст та виписати ключові слова (human needs, an individual engineer, an improved form, preliminary design, detailed design, production, distribution, consumption, retirement). Вид роботи – у парах чи мікрогрупах, письмово. 2.2. Знайти у тексті дефініції detailed design, working drawings. Вид роботи – індивідуально, письмово. 2.3. Прочитати твердження до тексту та знайти ті, які не відповідають



змісту. Вид роботи – індивідуально, письмово. 2.4. З'єднати речення за допомогою конекторів наслідку *so, therefore, as a result, consequently*; причинно-результативних *because/because of, due to, thanks to, on account of, in view of*. Вид роботи – індивідуально, письмово. 2.6. Вставити експліцитну нумерацію *first, second, then, next*. Вид роботи – індивідуально, письмово. 2.7. Вставити відповідні процесуальні слова та словосполучення у текст *in short, before, in fact, in conclusion, on the whole, to begin with*. Вид роботи – індивідуально, письмово. 2.8. Розподілити клішовані фрази по тексту. Вид роботи – індивідуально, письмово. Перевірку запропонованих завдань доцільно проводити разом, запропонувавши студентам обмінятися зошитами із виконаними завданнями.

III. Написання власне анотації, використовуючи план-схему у вигляді запитань/розширених план анотації: 3.1. Написати резюме 5–6 речень до тексту "The Family and Law" та передати його на перевірку партнеру. Вид роботи – в парах чи мікрогрупах, письмово. 3.2. Презентувати власне резюме в аудиторії. Студенти висловлюють свої коментарі щодо структури, логічної послідовності викладених думок та вживаних граматичних структур і лексичних одиниць. Вид роботи – груповий, усно. 3.3. Написати анотацію вдома, використовуючи один текст на групу (як один із аспектів самостійної роботи студента), по можливості проконтролювати час, витрачений на написання. 3.4. Обмінятися своїми роботами в групі із наступним обговоренням переваг та недоліків анотації. виправити можливі помилки

партнерів. Вид роботи – груповий, усно. 3.5. Написання анотації безпосередньо на занятті за фіксований період часу як засіб контролю. Вид роботи – індивідуально, письмово.

Узагальнюючи проведене вище дослідження, ми дійшли висновку, що процес формування навичок написання анотації складається із підготовчого етапу, коли викладач відбирає текст за принципами професійної спрямованості і тематичності. Наступним етапом є власне *демонстраційно-виконавчий* етап, під час якого студенти виконують когнітивно-комунікативні, лінгвокогнітивні та комунікативно-когнітивні вправи. На *завершальному/підсумковому* етапі відбувається контроль набутих навичок із компресії тексту до меж анотації за фіксований період часу. На нашу думку, на цьому потенціал анотування не вичерпується: він може стати базисом для *рольової гри* як вищого щабля володіння мовною і мовленнєвою компетенціями та максимального наближення до реальних професійних умов роботи за фахом. Отже, виникає наступне завдання щодо відбору та класифікації рольових ігор, побудованих із використанням анотації.

Практика свідчить, що послідовне впровадження інтегрованого плану навчання виявилось досить ефективним, оскільки у студентів формується мовна, мовленнєва компетенції (студент набуває й удосконалює навички читання та трансформації професійно орієнтованого тексту), а також професійна компетенція, що є суттєвим внеском у підготовці кваліфікованого фахівця.

## Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Рада з питань співпраці в галузі культури. Комітет з освіти. Відділ сучасних мов. Страсбург. – Київ : Ленвіт, 2003. – 261 с.
2. Жданова Н. С. Принципи відбору змісту навчання в навчально-методичному комплексі з німецької мови для майбутніх менеджерів / Н. С. Жданова // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – 2005. – Вип. 8. – С. 140–149.
3. Корж Т. Н. Комплекс упражнених по обучению аннотированию профессионально ориентированных текстов с использованием текстовой матрицы / Т. Н. Корж // Иноземні мови. – 2006. – № 3. – С. 35–38.
4. Кусько К. Ф. Лінгвістика тексту за фахом / К. Ф. Кусько // Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі // Колективна монографія. – Львів : Світ, 1996. – 157 с.
5. Манякина Л. Ф. Обучение студентов техникумов торгово-экономического профиля ведению профессионально направленной беседы на английском языке. : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Л. Ф. Манякина. – К. : КГЛУ, 1998. – 305 с.
6. Програма з англійської мови для професійного спілкування / кол. авт. : Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
7. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М. : Высшая школа, 2005. – 253 с.

УДК 371.3

## НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ

Падун Н.О.

*Статтю присвячено актуальній проблемі формування творчої особистості школяра. Однією з передумов розвитку творчих можливостей учнів є формування в них навчально-дослідницьких умінь. Розкрито суть і структуру навчально-дослідницького уміння як компонента навчальної діяльності.*

*Ключові слова: навчально-дослідницьке уміння, технологія, система навчально-дослідних завдань.*

*Статья посвящена актуальной проблеме формирования творческой личности ученика. Одной из предпосылок развития творческих возможностей учащихся является формирование у них учебно-исследовательских умений. Раскрыта сущность и структура учебно-исследовательского умения как компонента учебной деятельности.*

*Ключевые слова: учебно-исследовательское умение, технология, система учебно-исследовательских задач.*

*The article addresses the pressing problem of forming the schoolchild's creative personality. One of the premises of the child's creative development is formation of learning and explorative skills. The essence and structure of learning and explorative skills as constituents of learning are elucidated.*

*Key words: learning and explorative skills, technology, system of learning and explorative tasks.*

Потреби сьогодення визначають необхідність створення життєздатної системи освіти, її демократизації та гуманізації, що, в свою чергу, має на меті забезпечення для кожного громадянина можливостей постійного духовно-творчого самовдосконалення, задоволення інтелектуальних та культурних потреб. Нині сучасна школа живе і розвивається в динамічно змінюваному світі, який висуває вимоги до неї.

Національною доктриною розвитку освіти визначено основні пріоритетні завдання розбудови системи освіти, серед яких можна виділити: "...створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України..." [4].

Цьому сприяє створення інтегральної наскрізної системи виявлення та залучення молоді до наукової діяльності, в зв'язку з чим виникає необхідність оптимальної організації навчально-дослідницької діяльності учнів.

Вивчення практичного досвіду роботи вчителів дає змогу свідчити про недостатнє використання всього розмаїття видів як урочної, так і позаурочної навчально-дослідницької діяльності учнів.

До того ж передовий досвід переконує, що розв'язання вищеозначених проблем може розглядатися як один із плідних шляхів досягнення якісно нового рівня загальноосвітньої підготовки учнів, здатних до інтелектуально-духовного

саморозвитку. Одним із методів підвищення інтересу учнів до оволодіння знаннями є залучення їх до навчально-дослідної діяльності.

Розглянемо, що ж таке дослідницька діяльність.

На думку дослідниці М.О.Князян, дослідницькою діяльністю називають один із видів творчої діяльності учнів, що характеризується рядом особливостей:

1. Дослідницька діяльність пов'язана з розв'язанням учнями творчих завдань.

2. Дослідницька діяльність обов'язково повинна проходити під керівництвом спеціаліста.

3. Головним є отримання нових знань. Завдання повинні бути посилені для учнів.

4. Дослідницькою діяльністю можуть займатися всі учні: і ті, які мають високий рівень підготовки, і ті, які мають середній рівень [1].

З цього випливає, що однією із важливих характеристик навчально-дослідницької роботи доцільно розглядати її спрямованість на пізнавально-творче засвоєння учнями набутих людством знань. Вищеозначене дозволяє поглибити уявлення про специфічність навчально-дослідницької діяльності на відміну від традиційного підходу до навчання.

Існує ряд принципових відмінностей, які відрізняють традиційну і навчально-дослідницьку модель навчання. Їх зіставлення доводить оптимальність

саме навчально-дослідницької діяльності, яка сприяє збудженню інтелектуально-пізнавальних мотивів у зв'язку з пошуковим характером дослідження, радістю відкриття нового, задоволення від індивідуально-самостійного характеру роботи. Відповідно до цього дослідники цієї проблеми дійшли висновку, що навчально-дослідницька діяльність учнів – це такий вид навчально-пізнавальної роботи творчого характеру, який націлений на пошук, вивчення й пояснення фактів та явищ дійсності з метою набуття й систематизації суб'єктивно нових знань про них.

Згідно з концепцією проблемно-розвивального навчання, провідними функціями навчально-дослідницької діяльності виступають: забезпечення творчого шляху засвоєння знань, активізація мисленнєвої діяльності учнів, розвиток інтелектуально-пізнавальних мотивів навчання, формування початкового рівня опанування методами дослідницької роботи, вдосконалення дослідницьких умінь, творчих здібностей учнів [1].

Як показали дослідження, структурний склад навчально-дослідницької діяльності визначається мотиваційним, змістовим, процесуальним і результативним компонентами; функціональна роль кожного в цілісному структурному утворенні – специфічна.

Мотиваційний компонент відтворює такі провідні функції, як: активізуюча, спрямовуюча, регулююча. Саме у процесі виконання навчально-дослідницької діяльності формуються ті інтелектуально-пізнавальні мотиви, позитивні емоції, що лежать в основі внутрішньої мотивації навчання особистості.

З мотиваційним невід'ємно пов'язаний змістовий компонент навчально-дослідницької діяльності, що обумовлюється залежністю внутрішньої мотивації навчання від спеціального відбору навчального матеріалу, здатного задовольнити інтелектуально-пізнавальні потреби суб'єкта діяльності. У даному напрямку вбачаються такі перспективи: орієнтація змісту навчально-дослідницької роботи на системне використання знань [1].

Серед принципів навчально-дослідницької діяльності можна виділити наступні:

- інтегральність – об'єднання і взаємовплив навчальної і дослідницької діяльності учнів, коли досвід і навички безпосередньо впливають на успішність учнів;

- неперервність – процес довготривалого навчання і виховання, що проявляється перш за все в творчому об'єднанні учнів та їх керівників;

- міжпредметні зв'язки – дослідження будь-якої проблеми вимагає знання досліджуваного предмета та широку ерудицію в різних галузях знань [2].

Серед форм дослідницької діяльності виділяють: колективні форми діяльності; творчі групи; конференції; екскурсії тощо.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виявити, що навчально-дослідницька діяльність школярів характеризується творчою спрямованістю змісту розумових операцій, педагогічним управлінням процесом формування навчально-дослідницьких умінь, який відбувається більш успішно, коли учні навчаються передбачувати результат, формулювати цілі й гіпотези,

шукати самостійні шляхи вирішення поставленої мети й обґрунтовувати правильність рішення.

Загально визнано, що продуктивність будь-якої діяльності залежить від міри оволодіння суб'єктом її операційно-дійовим складом; домогтися високої якості навчально-дослідницької діяльності можливо за умов формування дослідницьких умінь та навичок особистості.

Аналіз проблеми дослідження вказує на наявність протиріч у сучасній школі, зокрема: невідповідність стану навчання і виховання завданням сьогоденної школи; між потребою шкільної практики у формуванні діяльної й мислячої особистості і відсутністю в учнів інтересу до знань; між темпами збільшення обсягу знань і рівнем сформованості пізнавальних умінь учнів, необхідних для їх засвоєння; між необхідністю виховання творчої молоді і невідповідністю вчителів до організації творчої діяльності [5].

Вивчення досвіду роботи середніх загальноосвітніх шкіл показало, що вчителі майже не володіють методикою формування дослідницьких умінь учнів, а тому цей процес іноді має спонтанний характер і ґрунтується на основі інтуїтивних уявлень педагогів.

Зазначимо, що ефективність формування вмінь забезпечується поєднанням у навчальному процесі різноманітних форм і методів самостійної роботи учнів та методичною підготовкою вчителя до науково обґрунтованої організації.

На думку дослідниці Л.А.Чугуй, структура навчально-дослідницьких умінь учнів складається з: інтелектуального компонента (розумові операції аналізу та синтезу, порівняння, узагальнення і систематизації, абстрагування, моделювання, уміння описати об'єкти, які вивчаються або спостерігаються, висунування гіпотези та її вирішення, пошук аналогії, індуктивних та дедуктивних висновків тощо); практичного компонента (використання навчальної, довідкової та іншої літератури, підбір матеріалів для експерименту, оформлення результатів дослідження у вигляді графіків, таблиць, діаграм тощо); самоорганізації і самоконтролю (планування роботи, раціональне використання часу, регулювання своїх дій, самоперевірка отриманих результатів, самооцінка).

У процесі формування навчально-дослідницьких умінь учні навчаються самостійно одержувати знання через оволодіння специфічними процедурами: бачити проблему й висувати гіпотезу її вирішення; планувати й проводити експерименти; рефлексувати та оцінювати свою діяльність; переносити раніше засвоєні знання в нову ситуацію і т.ін.

На думку В.І.Андреева, І.Я.Лернера, Є.І.Машбиц та ін., основною структурною одиницею навчальної діяльності є завдання, які логічно взаємопов'язані, що підпорядковуються загальній дидактичній меті. Застосування завдань у навчальному процесі вимагає конструювання їх системи, компонентами якої є завдання, поєднані за змістом або процесуальними зв'язками (методом, способом розв'язку і т.ін.), а також способи включення завдань у навчальний процес (через використання проблемного, евристичного або дослідного методів

навчання, ситуацій спільної продуктивної діяльності та ін.) [5].

Якісними показниками результату застосування системи навчально-дослідних завдань є досвід пошукової діяльності учнів.

Як стверджує дослідниця Н.Г.Недодатко, основою навчально-дослідних завдань є способи діяльності, спрямовані на оволодіння прийомами наукових методів пізнання, та рівні пізнавальної самостійності учнів.

Проведене дослідження дало змогу виявити різні підходи вчених до класифікації навчально-дослідницьких завдань. Наприклад, виділяють навчально-дослідницькі завдання:

- алгоритмічного рівня, які орієнтовані на низьку підготовленість учнів до навчально-дослідницької діяльності, мінімальний ступінь прояву пізнавальної самостійності, обмежений обсяг охоплення матеріалу. Дані завдання націлені на дослідження певних категорій або психолого-педагогічних явищ, їх наступне пояснення з використанням фонду накопичених знань;

- частково-пошукового рівня – передбачають більш високий рівень підготовленості учнів до навчально-дослідницької діяльності, вони обумовлюють широке перенесення знань у нові ситуації;

- креативного рівня – характеризуються найвищою мірою виявлення пізнавальної самостійності учнів. Цим завданням притаманні підвищена складність, нарощування елементів творчості.

Відмітимо, що поширення навчально-дослідницьких завдань не тільки на урочні, а й позаурочні форми навчання дозволяє забезпечувати багаторівневе функціонування навчально-дослідницької діяльності.

Як показує практика роботи вчителів, для усвідомленого виконання та контролю учнями своїх дій учитель має готувати алгоритми, вказівки, поради, застосування яких не детермінує дій учня, але активно формує загальну стратегію пошуку розв'язку певного класу навчально-дослідних завдань.

З метою запровадження в навчальний процес системи навчально-дослідних завдань необхідно врахувати: відповідність навчально-дослідних завдань структурі навчально-дослідницького вміння; поетапне формування навчально-дослідницьких умінь відповідно до їх структури; використання алгоритмів для кращого усвідомлення виконуваних дій; здійснення поопераційного контролю за навчально-дослідницькою діяльністю та її коригування; обов'язкове навчання старшокласників умінь оцінювати свою діяльність [6].

На основі науково обґрунтованих критеріїв дослідники визначили рівні сформованості навчально-дослідницьких умінь старшокласників. Перший рівень характеризується відсутністю в учнів необхідного базису знань, виконанням поодиноких дослідних операцій з використанням алгоритмів, проведенням дослідів за аналогією. Другий рівень визначається недостатніми вміннями самостійно оперувати знаннями та виконувати окремі дослідні операції, проведенням аналогічних і лише частково нових досліджень. Третій рівень – опорні знання учнів стійкі; проявляється самостійність у діяльності, починаючи з постановки проблеми, її розв'язання та формулювання висновку.

Якісними критеріями навчально-дослідницьких умінь учнів є складність виконуваних завдань, рівень пізнавальної самостійності учнів, характер навчально-дослідницької діяльності.

Впровадження в навчальний процес системи навчально-дослідних завдань можна здійснювати поетапно (підготовчий, формування умінь, вдосконалення умінь, оцінка досягнутих результатів). Для кожного етапу визначаються конкретні методи та форми навчально-дослідницької діяльності.

На підготовчому етапі старшокласники ознайомлюються з технологією дослідження, його методами, зразками окремих дій.

На етапі формування навчально-дослідницьких умінь розв'язання завдань здійснюється в процесі фронтальної роботи класу. Зв'язок індивідуальної та колективної діяльності полягає у тому, що первинною формою навчальної діяльності є її колективне виконання.

Формування навчально-дослідницьких умінь можна здійснювати поелементно. Процес навчання складається з ряду послідовних дій.

1. Створення позитивної мотивації навчально-дослідницької діяльності.

2. Ознайомлення зі змістом, структурою навчально-дослідницького вміння та його значенням.

3. Навчання виконання окремих дій і формування вміння в цілому.

4. Вправи на застосування вмінь.

5. Застосування вмінь у нових умовах [5].

На основі аналізу виконаного завдання вчитель разом з учнями виділяє послідовність розумових і практичних дій та складає алгоритм. Це сприятиме глибшому усвідомленню учнями виконуваних операцій, прискорюватиме процес формування дослідницьких умінь.

З метою формування навчально-дослідницьких умінь добираються відповідні завдання. Наприклад, для формування вміння спостерігати підбираються завдання на визначення етапів розвитку явища, усвідомлення процесу розвитку явища та його механізму, а також на встановлення нових фактів та явищ, виявлення структури об'єкту і взаємовідношень між його елементами; завдання для проведення дослідів та експериментів передбачає дослідження властивостей речовин, їх розпізнавання, закономірностей процесів, явищ.

Безумовно, зі зростанням рівня сформованості навчально-дослідницьких умінь підвищується якість знань школярів. Отримані знання оформлюються в теоретичні поняття, які відображають внутрішні зв'язки предметів і явищ та проявляються насамперед у способах діяльності старшокласників.

Для забезпечення впровадження в навчальний процес системи навчально-дослідних завдань необхідна цілеспрямована підготовка вчителів до організації навчально-дослідницької діяльності школярів.

Проведене дослідження показало, що засвоєння навчального матеріалу й формування навчально-дослідницьких умінь – єдиний творчий процес. Чим вищий рівень сформованості навчально-дослідницьких умінь, тим ґрунтовніше знання учнів і більший інтерес до навчально-дослідницької діяльності.

## Література

1. Князян М. О. Навчально-дослідна діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" / М. О. Князян. – Одеса, 1998.
2. Костюкова Н. К. Научно-исследовательская работа учащихся / Н. К. Костюкова // Математика в школе. – 1999. – № 5.
3. Навчально-дослідницька діяльність як засіб духовно-творчого розвитку молоді // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Вип. 2. – Херсон : Освіта, 1998.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 24 квітня. – 2002. – 1 травня.
5. Недодатко Н. Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" / Недодатко Н. Г. – Х., 2000.
6. Недодатко Н. Г. Теоретичні основи формування навчально-дослідницьких умінь / Н. Г. Недодатко // Вопросы педагогики высшей и средней школы : сборник научных трудов. – Кривой Рог, 1994. – С. 158–162.

УДК 37.018.3.035.4

## ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ НА ЗАСАДАХ УКРАЇНСЬКИХ ЗВИЧАЇВ

Поліщук О.В.

*У статті розглянуто особливості правового виховання учнів 5–6 класів в умовах шкіл-інтернатів. Висвітлено важливу роль використання українських звичаїв у правовому вихованні учнів зазначеної категорії. Продемонстровано інтеграцію уроків історії з позаурочною роботою на прикладі звичаєвого права.*

*Ключові слова: виховання, правове виховання, учні 5–6 класів, школа-інтернат, звичаєве право.*

*В статье рассмотрено особенности правового воспитания учеников 5–6 классов в условиях школ-интернатов. Освещено важную роль использования украинских обычаев в правовом воспитании учеников указанной категории. Продемонстрировано интеграцию уроков истории с внеурочной работой на примере правового обычая.*

*Ключевые слова: воспитание, правовое воспитание, ученики 5–6 классов, школа-интернат, правовой обычай.*

*Peculiarities of legal education of pupils of 5–6 forms under the conditions of boarding schools have been studied in the article. The important role of usage of Ukrainian traditions in legal education of pupils of the mentioned category has been elucidated. The integration of history lessons on extra-class work on the example of traditional right has been shown.*

*Key words: education, legal education, pupils of 5–6 forms, boarding school, traditional right.*

**Постановка проблеми.** У зв'язку з набуттям Україною незалежності особливої актуальності набуває правове виховання підростаючого покоління, зокрема вихованців шкіл-інтернатів.

Необізнаність у правових питаннях значною мірою знижує можливість реалізації особистістю своїх прав та обов'язків, попереджувальну силу законів. Неузгодженість шкільних програм і потреб школярів можливо вирішити оновленням змісту, форм і методів правового виховання учнів, зокрема молодших підлітків у позаурочній виховній роботі. Адже гуманізація процесу виховання полягає і в тому, щоб допомогти школярам користуватися своїми правами, адекватно сприймати вимоги суспільства, програмувати свою поведінку в установлених правових рамках, передбачати наслідки своїх дій таким чином, щоб не опинитися в ізоляції, не потрапити під застосування санкцій, успішно соціалізуватись у суспільство. Саме тому завдання правового виховання школярів є такими актуальними і водночас складними для педагогічних колективів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У наукових роботах з філософії, педагогіки, психології, соціології досліджуються окремі аспекти, інтеграція яких дає повне уявлення про важливість, складність

даної проблеми: це, зокрема, виховання особистості (І.Бех, Г.Костюк, С.Максименко, Ф.Райс), дидактичні аспекти правового виховання (М.Данилов, В.Кравецький, Б.Подзолков), специфіка правового виховання в позаурочній та позашкільній роботі (В.Дубровський, В.Юва, О.Пометун, В.Оржеховська, О.Суслова, О.Семіколенова, Л.Твердохліб, М.Фіцула).

Дотримуючись принципу природовідповідності у процесі правового виховання, дослідники зосереджували свою увагу на різних вікових групах дітей. Зокрема, формування правової культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів досліджувалися М.Подберезьким, педагогічні основи формування правосвідомості учнів професійно-технічної освіти висвітлені Н.Ткачовою, О.Шевчук. Важливі аспекти правового виховання старшокласників вивчали Н.Агаркова, В.Загрева, Л.Твердохліб та ін. Проблеми правового виховання з урахуванням вікових особливостей підлітків досліджували Л.Кузьменко, О.Пометун. Педагогічним основам правовиховної роботи з молодшими школярами присвячено дослідження І.Запорожана.

Новий підхід до правової освіти підлітків шляхом введення курсу "Практичного права" розробили і запропонували О.Суслова, О.Семіколенова, О.Пометун.

У своїй роботі Н.Ткачова зазначає, що формування особистості, її правосвідомості є педагогіко-виховним завданням. Теорія соціального виховання, зокрема правового, передбачає інтеграцію педагогіки і права, широке використання у правовому вихованні можливостей педагогічної науки стосовно формування у індивіда правових знань, ціннісного ставлення до права, переконань у доцільності і необхідності дотримання правових норм [5, с. 36].

**Виділення невіршених частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття.** Однак, як свідчить аналіз наукових публікацій, проблема правового виховання учнів шкіл-інтернатів на засадах українських звичаїв висвітлена недостатньо.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета статті полягає у висвітленні важливої ролі використання українських звичаїв у правовому вихованні учнів 5–6 класів шкіл-інтернатів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Оскільки виховання – це насамперед “вбирання в себе” кожною особистістю культури рідного народу, що допомагає передачі, засвоєнню і творчому використанню нині сущими поколіннями досвіду попередніх поколінь, забезпечує продовження у віках культурно-історичних традицій батьків, творить з вихованця людину цієї епохи, вводить його у сферу загальнолюдських цінностей [3, с. 344], то одним із засобів формування правової вихованості школярів можливе за допомогою народознавчих екскурсів у минуле нашого народу, з його багатотисячолітніми звичаями і традиціями.

Отже, значної уваги під час правового виховання потрібно приділяти інтеграції уроків історії, етики, української, зарубіжної літератури та позаурочної роботи. Зокрема, правова освіта учнів п'ятого класу “Виникнення українського козацтва та Запорізька Січ” курсу історії України може продовжуватися в позаурочний час. Діти можуть здійснити умовну подорож до Запорізької Січі, ознайомившись, зокрема, з її звичаєвим правом. Вони дізнаються, що життя козацької республіки було регламентоване нормами звичаєвого права. Козаки не мали писаних законів. Вони діяли виключно на підставі старовинних військових звичаїв, словесного права і здорового глузду. Існувало навіть особливе “козацьке право” – тобто сукупність правових звичаїв, більшість з яких склалася на Запорізькій Січі.

Джерелами звичаєвого права запорожців були трансформовані норми давньоруського права, а також запозичення із правових традицій і норм сусідніх народів.

Норми звичаєвого права передавали із покоління в покоління “старики” – старі заслужені козаки, які мали серед козаків великий авторитет. Усі, хто приходив на Січ і ставав козаком, вважалися рівними в своїх правах і обов'язках. Звичаєве право запорожських козаків регулювало відносини кримінального (злочини, покарання) і цивільного (право власності, угоди) характеру, організацію козацького самоврядування, порядок судового устрою і судочинства, деякі питання ведення воєнних дій.

Найбільшого розвитку набули норми, які встановлювали відповідальність за злочини. Злочином вважалася шкода, заподіяна життю, здоров'ю, майну, честі особи або усьому запорізькому товариству.

Мета покарання полягала у відплаті, відшкодуванні збитків і настрашці. За тяжкі злочини (вбивство, розбій, крадіжку) козаки карали на смерть. За переказами, існував звичай, за яким засудженого на смерть могла врятувати дівчина, яка б погодилася взяти із ним шлюб.

За вживання спиртного під час морського походу п'яницю викидали за борт. За крадіжку, заподіяння тілесних ушкоджень часто карали каліцтвом – ламали руку або ногу.

Норми звичаєвого права встановлювали порядок володіння і користування землею, лісами, озерами. Земля і всі угіддя вважалися спільною власністю. Землею користувався кожен, хто міг її обробляти, а угіддя, особливо риболовні – лимани, ставки, річки, – підлягали щорічному розподілу між куренями шляхом жеребкування.

Звичаєве право Запорізької Січі відіграло значну роль у житті українського народу. Такі його риси, як рівноправність сторін, справедливість, волелюбність, отримували загальну підтримку населення. “Козацьке право” становило основу звичаєвого права України та судочинства на українських землях [5, с. 58–60, 91].

Загальнолюдські аспекти й елементи народної педагогіки, її норми ґрунтуються на властивих будь-якому суспільству зв'язках, на обов'язкових для родинного, громадського й державного життя відносинах.

Серед загальнолюдських у всі часи благ першим і найціннішим є здоров'я та життя людини. Спільними для всіх умовами буття були й залишаються продовження роду і ті соціальні явища, які покликані служити цьому: шлюб, сім'я, народження і виховання дітей, забезпечення морального захисту людини від свавілля окремих осіб на ґрунті гуманності й справедливості [1, с. 55].

Під час позаурочних заходів, присвячених декаді права, школярів потрібно ознайомити з нормами звичаєвого права наших пращурів як стародавнім регулятором відносин між батьками і дітьми, сусідами, селянами. Зокрема, що звичаєве право діяло в селянських общинах поряд з урядовими законодавчими актами, виступаючи у першу чергу правом знедолених верств селянства.

Підґрунтя звичаєвого права українців склали правові традиції та звичаї часів “Руської Правди”. Пізніше вони простежуються в українських актових джерелах, правових пам'ятках – Литовському статуті (1529, 1566, 1588 рр.), “Правах, за якими судиться малоросійський народ” (40-ві рр. XVIII ст.). Незважаючи на багатотисячолітню належність українських земель до різних державних утворень, народне звичаєве право повсюди відзначалося певною однотипністю. Одним із центральних його розділів були норми та уявлення, що визначали і регулювали відносини власності, передусім земельної: “За ґрунтом і право іде”. На відміну від офіційного законодавства основним джерелом власності та матеріального достатку звичаєве право визнавало працю. За уявленнями селян, земля, в яку вкладена праця у будь-якій формі, не може бути відчуженою без відповідної винагороди. Найбільшого втілення такий погляд набув у вже відомому звичаї займанщини. При цьому селяни чітко відрізняли продукти

своєї діяльності від тих, що родила сама земля; привласнення останніх не вважалося злочином.

Важливу роль відігравало звичаєве право і в сімейному житті українців. Незважаючи на загальний вплив церкви, правові традиції протягом століть визначали основи шлюбно-сімейних відносин, функції, особисте і майнове становище членів родини, порядок спілкування і багато іншого. На засадах звичаєвого права ґрунтувалося побутування ставево-вікових груп, різного роду трудових асоціацій тощо.

Характерною особливістю звичаєвого права українців була його різноманітна й своєрідна обрядовість: майже кожний процесуальний акт чи інститут мав свої обряди-символи. У звичаєвому праві яскраво проявлялося зародження колективності, публічності – усі правові акти здійснювалися привселюдно [6, с. 154].

У тогочасному суспільстві побутували закони писані і неписані, які за своєю значущістю для кожного українця були не менш важливі й вагомі, ніж перші. Кодекс народної моралі, вироблений десятками поколінь українців, регламентував норми і правила поведінки в родині чи в колективі, де на першому місці стоїть повага до громадської думки: “На сміх людям”, “Не сміши людей”, “Люди засміють”, “Що люди подумают”, “Не можна, бо що люди скажуть”. Наш народ напруцював велику кількість випробуваних часом навчально-виховних засобів, які, хоч і прості, але надзвичайно ефективні. Хороші вчинки завжди мали схвалення, позитивні відгуки, а непорядні – осуд.

Слово “гріх” досить часто звучало із уст українців, особливо коли в хаті підросли діти, яких треба і навчати, й наставляти. У народі гріхом вважають негідний вчинок, що суперечить народній моралі. З незапам’ятних часів в Україні вважались гріхом і підлягали загальному осуду такі вчинки, як зрада Батьківщині, інтимні зв’язки дівчини з парубком до одруження, народження позашлюбної дитини, неповажливе ставлення до батьків, до старших за віком, глузування з калік, грабіжництво, обман, подружня невірність, порушення церковних догм і настанов тощо.

Сільська громада суворо контролювала всі сторони життя своїх членів, у тому числі й виконання морально-етичних норм поведінки. Залежно від ступеня провини існували й різні види покарань. За порушення норм громадського співжиття, крім грошових штрафів, застосовувались і фізичні покарання: били різками, саджали у холодну. Раніше крадіжки були великою рідкістю. Вони вважались великим гріхом, тому й покарання за них було суворим. Злодіям вішали на шию украдену річ і цілий день водили по селу, зупиняючись біля кожного двору, розказували про крадіжку, соромили. Кінь у господарстві селянина завжди був безцінним помічником, тому крадіжка коней вважалася страшним злочином. Спійманим “на гарячому” конокрадам, як правило, вчиняли самосуд – били мало не до смерті, щоб і десятому заказав, та й суд таким злочинцям теж виносив суворий вирок [2, с. 287–288].

У сімейному та громадському побуті українців побутували різні способи виявлення злочину та ведення слідства, як-от:

– “ведення (гоніння) сліду” – з села, де вчинено злочин, громада повинна була по *гвалту* потерпілого *вести слід* до іншого села. Там вона передавала його іншій громаді, а з себе відповідальність знімала. При цьому обов’язково мав бути присутній потерпілий, який саме й мусив підтримувати “слід”. Необхідною умовою цієї правової процедури була наявність “сліду” злочину. В іншому разі громада звільнялася від “ведення сліду”. Аналогічним був і інший порядок пошуку злодія – *свод*. Тут уже йшли не по “сліду”, а по “сводам”, тобто особам, до яких перейшли крадені речі. “Ведення своду” припинялося на третій особі. Вона мусила віддати крадену річ потерпілому і водночас отримувала право шукати свого кривдника по дальших “сводах”;

– грабіж (*“грабіж брати”*) – різновид стягнення з майна за вчинене злочинство (розбій, підпал, крадіжку тощо), відомий з давньоруських часів. У пережитковій формі зберігся у багатьох місцевостях України до XIX ст. Потерпілий сам приходив до двору свого кривдника і забирав якусь річ або худобу собі. Згодом цей звичай поширився і на боржників. Зокрема, у селянина – неплатника податі нерідко *грабили* необхідну йому річ (свитку, кожух, сокиру тощо) і тримали у себе до виплати недоїмки;

– личкування – традиційний спосіб підтвердження злочину шляхом особистого засвідчення та речових доказів. Звичаєве право вимагало, щоб лице (тобто річ) було показано ще до суду комусь із сільської влади. За “лице” вважали особисті мітки на крадених речах, надрізи вух у коня, вола тощо. За свідчення бійки чи нападу приймалися синці та рани на тілі. У перелюбників на знак личкування знімали щось із одягу, підрізали поли. З личкуванням пов’язаний і такий звичай, коли старші односельці за погану поведінку підлітків знімали щось з їхньої одежі та передавали, докоряючи, батькам;

– заклад – один із давніх правових звичаїв, за яким той, хто позивав до суду, на доказ своєї правоти ставив заклад, а звинувачений або приймав, або не приймав його. За “Руської Правди” звичай мав назву *метаніє*. Перед суддями клали (*метали*) шапку, примовляючи, що коли позовник не доведе правоту, то втратить заклад (під шапку часто клали гроші). Якщо заклад приймався, то звинувачена сторона мусила “приставити” і свою шапку;

– копний суд – суд, який чинили члени громади на громадському сході на підставі звичаєвого права. Розбирав виключно кримінальні справи. Особливе поширення мав до XVIII ст. у Карпатах, на Волині, Київщині. Існували спеціальні місця проведення такого суду – *коповища*, куди сходились селяни навколишніх сіл різних власників, а на теренах Польщі й Литви – навіть різних держав. Копний суд був проявом сусідських колективних інтересів та гарантією їх вираження. Через нього громада сама *вела слід*, чинила попереднє слідство, допити та *“пилноє шуканье”*, визначала міру покарання і виконувала вирок [6, с. 155].

Другою соціальною організацією, що визначала характер громадського побуту селян Поділля, була сім’я. Як і громада, вона була поліфункціональна за своєю сутністю. Сім’я не тільки виконувала притаманні їй функції (шлюб, виховання дітей, кривна спорід-



неність, єдність бюджету і майна), а й виступала первинним і основним виробничим колективом. Сімейна кооперація становила ніби додаткову виробничу силу, збільшувала ефективність використання наявних у сім'ї засобів виробництва.

З джерел чітко вимальовується селянський погляд на сім'ю як вагому і неодмінну умову життя кожного селянина. Сім'я сприймалася як господарська і моральна основа правильного способу життя [4, с. 144].

Джерела XVIII–XIX ст. відбивають характерну для обох цих типів сім'ї домінуючу роль глави сім'ї (батька, старшого сина, брата, інколи матері). Сімейні порядки мали досить виражений патріархальний характер, особливо це відчувалось у неподільних сім'ях. Воля батька була обов'язковою для інших членів сім'ї. Батьківський авторитет визнавався в силу вікового звичаю, а також тієї ролі, яку він безпосередньо виконував у сімейному житті і господарстві. Батько передбачав господарські потреби, розподіляв роботу, сам був учасником у їх виконанні. Він слідкував за додержанням звичаїв, що регламентували сімейний устрій, ніс юридичну і моральну відповідальність як за стан свого господарства, так і за репутацію, престиж сім'ї і кожного її члена. Найбільш виразно воля батька виявлялась у відділенні синів на окреме господарство, одруженні дітей, розподілі спадщини і взагалі в розпорядженні сімейним майном.

Разом з тим звичаєве право та громадська мораль передбачали значну відповідальність перед сім'єю її глави. В народі засуджувались марно-

тратство, недбайливість, пияцтво. П'яницю в селі презирливо звали "мокієм", "мокляком". У таких випадках громада мала право попередити господаря і навіть усунути від головування в сім'ї.

Ряд етико-правових звичаїв забезпечував права й інших членів сім'ї. Основним гарантом тих чи інших прав була перш за все його трудова діяльність. Так, батько міг очолювати сім'ю доти, поки міг активно працювати. Якщо він ставав слабкий до роботи, то, за звичаєм, керівництво господарством переходило до старшого сина.

Значну роль у селянському господарстві відігравала жінка. Хоча в цілому вона займала залежне від чоловіка становище, все ж навіть в умовах патріархальної сім'ї вона зберігала певну самостійність і мала визнані народом права. З одного боку, казали: "Жіноча дорога від печі до порога", проте з іншого: "Жінка за три угли хату держить, а чоловік за один" [4, с. 146].

**Висновки і перспективи подальших досліджень у цьому напрямку.** Таким чином, правове виховання учнів шкіл-інтернатів можливо за допомогою екскурсів у минуле нашого народу, зокрема за допомогою звичаєвого права. Адже виховний потенціал українського народу великий і тому використовувати його завжди потрібно і доцільно. Дана стаття не охопила всіх проблем і підходів до вирішення завдань правового виховання підростаючого покоління. Зокрема, перспективою подальших розвідок у даному напрямі може стати детальне вивчення впливу народних традицій на ефективність правового виховання.

## Література

1. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко ; за ред. О. О. Любара. – К. : Т-во "Знання", КОО, 2003. – 450 с.
2. Лепеха Т. В. Українознавство : навч. посіб. / Т. В. Лепеха. – К. : Вид. центр "Просвіта", 2005. – 376 с.
3. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2005. – 340 с.
4. Поділля / упоряд. : Л. Ф. Артюх, В. Г. Балашок, З. Є. Болтарович та ін. – К. : НКЦ "Доля", 1994. – 504 с.
5. Ткачова Н. А. Педагогічні основи формування правосвідомості учнів професійно-технічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Ткачова Наталія Авксентіївна. – К., 2002. – 565 с.
6. Українська минувшина : ілюстрований етнографічний довідник / упоряд. : А. П. Пономарьов, Л. Ф. Артюх, Т. В. Косміна та ін. – 2-ге вид. – К. : Либідь, 1994. – 256 с.

УДК 373.5.016:54

## КУРСИ ЗА ВИБОРОМ ПРАКТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ДО ВИВЧЕННЯ ХІМІЇ

Прибора Н.А., Богатиренко В.А.

*Хімічний експеримент виступає важливим засобом формування пізнавальних інтересів старшокласників, мотивації учнів до вивчення хімії. Збільшити його кількість у школі можливо за рахунок введення в навчальний процес ЗНЗ курсів за вибором практичного спрямування. Одним з них є курс "Хімічні основи тайнопису".*

*Ключові слова:* хімічний експеримент, мотивація, курси за вибором.

*Химический эксперимент является важным средством формирования познавательных интересов старшеклассников, мотивации учащихся к изучению химии. Увеличить его количество в школе возможно за счет введения экспериментальных курсов по выбору в учебный процесс ОУЗ. Одним из них является курс "Химические основы тайнописи".*

*Ключевые слова:* химический эксперимент, мотивация, курсы по выбору.

*A chemistry experiment is an important way of forming high school students' cognitive interests and motivation to learn Chemistry. Introduction of elective courses of practical hands-on training into the educational process at secondary schools allows increasing the amount of experiment at school. One of such courses is "Chemical basis of cryptography".*

*Key words:* chemistry experiment, motivation, elective courses.

**Постановка проблеми.** Метою хімічної освіти у XXI ст. стає сприяння набуванню знань, навичок, розвитку здібностей, самореалізації й становлення особистості у контексті комплексного вирішення та упередження соціальних, економічних, екологічних проблем для підвищення якості життя сучасних і майбутніх поколінь на основі сталого розвитку. Цьому сприяє високий фундаментальний рівень хімічної освіти кожного громадянина суспільства, який формується вже на базі вивчення хімії у ЗНЗ.

За Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти України одним із завдань реалізації змісту хімічної компоненти освітньої галузі "Природознавство" є "... розвиток експериментальних умінь та формування на цій основі наукового світогляду, вироблення навичок безпечного поводження з речовинами у буденному житті, ... набуття учнями досвіду практичної та експериментальної діяльності" [5].

Аналіз програм з хімії рівнів стандарт та академічний (за ними навчається більшість учнів) показує, що рекомендовані ними досліді не забезпечують достатнього експериментального рівня для характеристики основних понять та законів, які введено як базові у шкільний курс хімії. В результаті стає практично неможливим зацікавити

школярів до вивчення хімічної науки та довести необхідність і важливість хімії у сучасному житті людства, якщо оперувати тими навичками проведення хімічного експерименту в ЗНЗ, які заплановані діючими програмами.

**Аналіз літератури** вказує на те, що проблема хімічного експерименту знайшла своє відображення в працях провідних вітчизняних методистів-хіміків О.І.Астахова [1], Н.М.Буринської [2], А.К.Грабового [3; 4], Н.Н.Чайченко [8] та ін. Зокрема, дослідженнями Н.Н.Чайченко доведено, що хімічний експеримент виступає засобом засвоєння теоретичних знань, за його допомогою встановлюється зв'язок між теорією і фактами в різних поєднаннях. У роботах О.І.Астахова висвітлено особливості техніки демонстрацій і методики їх проведення. Питанням використання експерименту з хімії в різних видах навчальної діяльності учнів присвячені й роботи А.К.Грабового.

Одним з ефективних методів підвищення інтересу до вивчення хімії, покращення формування в учнів предметних навичок та вмінь, сприяння розвитку логічного мислення є запровадження курсів за вибором та проведення позакласної роботи. Методиці організації різних видів позакласної діяльності учнів з хімії приділено багато уваги у працях Н.М.Буринської, Н.Д.Василеги,

А.С.Дробочького, Л.О.Слети, Л.Ф.Ходос, Г.М.Чернобельської та багатьох інших видатних методистів-педагогів.

Однак з огляду на ряд об'єктивних умов на сучасному етапі перебудови освіти в Україні у більшості загальноосвітніх навчальних закладів позакласна діяльність, особливо практичного спрямування, проводиться лише епізодично. Здебільшого у закладах освіти традиційними видами позакласної роботи є вечори та олімпіади теоретичного характеру. Курси за вибором також мають переважно теоретичне спрямування, і до того ж ще не набули масового впровадження у школах.

Таким чином, в умовах перебудови освіти в Україні виникла ситуація, коли, незважаючи на велике значення хімічного експерименту в розвитку пізнавальних інтересів учнів, способи його організації і проведення як на уроках хімії, так і в позаурочній діяльності залишаються недосконалими.

Отже, **метою** статті є висвітлення можливості курсів за вибором практичного спрямування у підвищенні мотивації старшокласників до вивчення хімії, їх впливу на розвиток знань, умінь і навичок учнів.

**Виклад основного матеріалу.** За новітніми дослідженнями закономірностей розвитку особливостей психіки учнів встановлено [6, с. 23], що у 57,8% сучасних підлітків (8–9 класи) навички діяти подумки (оперувати схематичними образами, знаками та символами) є не сформованими. Причому у 17,7% відсутні навіть вихідні передумови для цього. Тому за таких умов підвищення теоретичного рівня вивчення предмета на початковому його етапі породжує в учнів своєрідний психологічний бар'єр. Вираженням його є різке зниження інтересу учнів до вивчення хімії. В результаті значна частина учнів може опанувати базовими предметними знаннями і найпростішими вміннями з хімії лише в умовах спеціально організованого навчання, в якому переважну роль має оперування предметно-чуттєвими образами.

В той же час хімія як навчальний предмет надає саме той зміст, який дозволить ефективно розвивати в учнів "здатність до дій подумки" за умови наявності і використання відповідних методик. У цьому аспекті посилення ролі експериментального методу навчання учнів основної школи набуває першочергового значення, причому провідними мають стати короткочасні досліді – демонстраційні та лабораторні роботи [6].

У ранньому юнацькому віці (10-му класі) спостерігається значний прогрес у розвитку найважливіших сторін розумової діяльності учнів. Цей період характеризується суттєвими змінами у розвитку всіх найважливіших якостей мислення: аналітичності, усвідомленості, доказовості, глибини. Кількість учнів, які використовують у своїй діяльності абстрактні способи мислення (53%), на відміну від попередньої вікової категорії, перевищує кількість учнів з наочно-дієвим мисленням. У переважній більшості (91,1%) спостерігається сформованість цілісної здатності до дій подумки [68]. До числа умінь, що досягають високого рівня розвитку в учнів-випускників, психологи відносять вміння узагальнювати, встановлювати аналогії, здійснювати прогностичну діяльність і застосовувати знання,

отримані в процесі навчання. Екстраполяція цих висновків на вміння здійснювати хімічний експеримент приводить до висновку, що переважними його формами у старших профільних класах мають стати експериментальні роботи, практикуми дослідницько-пошукового змісту.

Аналіз досвіду вчителів щодо використання хімічного експерименту у змісті предмета хімія дозволив виявити, що через брак часу і матеріальної бази здебільшого використовуються демонстраційні досліді. Наслідком цього є необізнаність учнів у властивостях речовин і недостатній розвиток практичних навичок та пізнавальних інтересів. Розумні та ерудовані учні володіють теоретичним матеріалом на високому рівні, визначеним програмою, але їх зацікавленість у предметі залишається низькою. З огляду на те, що збільшити частку хімічного експерименту на уроках не можна, доцільним буде його використати в позаурочній роботі та у процесі викладання курсів за вибором.

Курси за вибором (спецкурси) – це курси профільного доповнення, які поглиблюють, розширюють межі профільних предметів, розвивають і доповнюють їх зміст (деякі з них можуть його інтегрувати), забезпечують внутрішньо-профільну спеціалізацію і професійну спрямованість [7]. Порівняно з профільними предметами перевага спецкурсів полягає у більшій варіативності їх змісту, посиленні прикладної, практичної і дослідно-експериментальної складової профільного навчання, нестандартності й можливості урахування регіональних умов.

Особливість хімії як експериментально-теоретичної науки обумовлює характерні ознаки і курсів за вибором з цього предмета. А саме: велика кількість практичних занять; безпосередній зв'язок з життям; базування на стійких хімічних знаннях. Їх зміст орієнтований на забезпечення підготовки учнів до продовження освіти у вищих навчальних закладах за спеціальностями, пов'язаними не лише з хімією.

Аналіз навчальних досягнень учнів виявив, що розвиток практичних умінь більшості з них (70%) відповідає середньому рівню. Це також є доказом зазначеного вище щодо необхідності пошуку шляхів удосконалення предметної підготовки за рахунок збільшення кількості хімічного експерименту у шкільному курсі хімії, наприклад, при введенні курсу за вибором практичного спрямування та використання його у навчальному процесі ЗНЗ.

При визначенні теми та розробці змісту курсу за вибором було враховано наступні вимоги: він має містити велику кількість експериментальних завдань, не дублювати програмний матеріал і бути цікавим для учнів. Таким вимогам, на нашу думку, відповідає курс "Хімічні основи тайнопису", який був розроблений авторами та апробований на базі Голосіївського природничо-математичного ліцею №240 (м.Київ).

Курс за вибором "Хімічні основи тайнопису" має прикладне спрямування і призначений для допрофесійної підготовки учнів 10–11 класів, оскільки його вивчення ґрунтується на основі знань учнів про розчини та хімічні явища, здобуті в основній школі. **Метою** введення курсу за вибором "Хімічні основи тайнопису" є закріплення набутих

учнями знань у процесі навчання хімії, розвиток зацікавленості учнів у даному предметі та спонування до навчання, формування глибоких знань, практичних навичок та професійної орієнтації учнів. Дидактичні можливості запропонованого курсу за вибором “Хімічні основи тайнопису” полягають у тому, що він може використовуватись для учнів старшої школи у класах різного профілю: біолого-хімічного, хіміко-технологічного та фізико-хімічного.

В основу курсу покладено відомості про таємні чорнила, їх склад та властивості. Більшу частину курсу становлять практичні заняття. Зміст курсу за вибором “Хімічні основи тайнопису” передбачає міжпредметні зв'язки хімії з біологією, фізикою та

історією. Запропонований курс поглиблює та розширює знання учнів про хімічні методи аналізу, сприяє опануванню наукових методик лабораторного дослідження речовин, удосконаленню умінь і практичних навичок учнів працювати з лабораторним обладнанням, здійснювати спостереження за хімічними процесами, проводити опис та розрахунки результатів експерименту, робити висновки та узагальнення.

Аналіз результатів апробації запропонованого курсу (табл. 1) показав зміну мотивації учнів та рівні навчальних досягнень у процесі опанування курсом за вибором “Хімічні основи тайнопису”.

Згідно з представленими даними рівні навчальних досягнень контрольної та експериментальної

Таблиця 1

Аналіз рівнів навчальних досягнень учнів

| Рівень досягнень | Кількість учнів з відповідним рівнем знань до початку експерименту, % |                  | Кількість учнів з відповідним рівнем знань після проведення експерименту, % |                  |
|------------------|---|------------------|---|------------------|
|                  | Експериментальна група  | Контрольна група | Експериментальна група  | Контрольна група |
| Низький          | 27  | 21               | 7   | 13               |
| Середній         | 60  | 70               | 46,5  | 74               |
| Високий          | 13  | 9                | 46,5  | 13               |

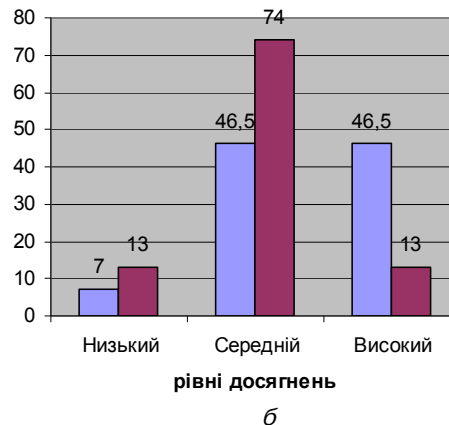
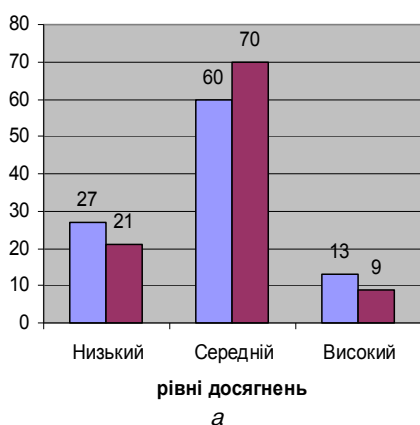


Рис. 1. Рівні навчальних досягнень учнів: а – до початку експерименту, б – після експерименту

груп учнів до початку експерименту майже не відрізнялися. Проте після опанування спецкурсу учнями експериментальної групи відбулися помітні позитивні зміни: зменшилась частка учнів з низьким рівнем, натомість збільшилась їх кількість з високим рівнем знань. Результати статистичної обробки даних підтверджують, що зміни навчальних досягнень учасників експериментальної групи обумовлені саме опануванням курсу за вибором.

Анкетування, яке відбулося після вивчення курсу “Хімічні основи тайнопису”, також дозволило виявити посилення мотивації старшокласників до вивчення хімії.

**Висновки.** Результати дослідження підтверджують ефективність застосування хімічного експерименту в процесі викладання курсів за вибором практичного спрямування. Опанування курсом за вибором “Хімічні основи тайнопису”, в основу якого було покладено відомості про таємні чорнила, їх склад та властивості, сприяло посиленню мотивації навчальної діяльності старшокласників, збільшенні їх зацікавленості до вивчення хімії, покращенні навчальних досягнень учнів профільних класів.

#### Література

1. Астахов О. І. Методика і техніка хімічного експерименту в середній школі : посіб. для вчителів / О. І. Астахов. – К. : Рад. школа, 1965. – 235 с.
2. Буринська Н. М. Методика викладання хімії. Теор. основи / Н. М. Буринська – К. : Вища шк., 1987. – 225 с.

3. Грабовий А. Експеримент на гурткових заняттях з хімії / А. Грабовий // Біологія і хімія в школі. – 2008. – № 5–6. – С. 13–17.
4. Грабовий А. Компетентнісний підхід до учнівського хімічного експерименту / А. Грабовий // Біологія і хімія в школі. – 2006. – № 4. – С. 13–15.
5. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average>. – Назва з екрану.
6. Титова И. М. Обучение химии. Психолого-методический подход / И. М. Титова. – СПб. : КАРО, 2002. – 204 с.
7. Упровадження допрофільної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів : методичні рекомендації // Інф. зб. МОН України. Офіц. вид. – К. : Пед. преса, 2008. – № 19–21. – С. 3–9.
8. Чайченко Н. Н. Сучасна методика формування у школярів теоретичних знань з основ хімії / Н. Н. Чайченко. – Суми : Ноте Бене, 2001. – 163 с.

УДК 378.1+371.3

## ПРОБЛЕМА ОЦІНЮВАННЯ ЗНАТЬ І ВМІНЬ СТУДЕНТІВ ЗА 100-БАЛЬНОЮ ШКАЛОЮ

Речицький О.Н., Решнова С.Ф.

*Розглянуто проблеми впровадження 100-бальної шкали оцінювання знань і вмінь студентів на прикладі дисципліни “Методи синтезу неорганічних та органічних сполук”, зокрема, розподіл балів між модулями у різних семестрах та оцінювання окремих операцій та дій студентів.*

*Ключові слова:* шкала ECTS, кредитно-модульна система, 100-бальна шкала, рейтинг, критерії оцінювання.

*Рассмотрены проблемы внедрения 100-балльной шкалы оценивания знаний и умений студентов на примере дисциплины “Методы синтеза неорганических и органических соединений”, в частности, распределение баллов по модулям в разных семестрах и оценивание отдельных операций студентов.*

*Ключевые слова:* шкала ECTS, кредитно-модульная система, 100-балльная шкала, рейтинг, критерии оценивания.

*The problems of 100-point scale implementation for students' knowledge and skills evaluation are described by example of the academic subject “Methods of inorganic and organic compounds synthesis”, in particular the distribution of points between modules in different semesters as well as the evaluation of students' separate actions.*

*Key words:* ECTS scale, credit modular system, 100-point scale, rating, evaluation criteria.

**Постановка проблеми.** Концепція освіти повинна відповідати вимогам Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (ECTS). Шкала ECTS є своєрідним трансформатором оцінок студента з однієї системи в іншу. При переході до ECTS дійовою є кредитно-модульна система організації навчального процесу (КМСОНП) у вищих навчальних закладах України. В той же час упровадження КМСОНП і, відповідно, реформування системи освіти зіткнулося з великою кількістю проблем. Ми хочемо звернути увагу на деякі з них, насамперед на ті, які виявилися під час нашої практичної діяльності в межах нових підходів до оцінювання знань та вмінь студентів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Після створення пакету контролюючих заходів виникає питання про критерії оцінювання. Удосконалена шкала оцінювання, що відповідає ідеям Болонського процесу, запропонована Г.Н.Розанцевим, Т.В.Ткаченко і Є.І.Гетьманом [1, с. 8] та іншими науковцями. С.В.Ковальов, Р.М.Костюкевич, А.М.Валюх [2] проаналізували методи оцінювання навчальних досягнень студентів та запропонували заходи щодо усунення наявних у них недоліків.

Зокрема, сформульовані умови переведення оцінки з однієї шкали в іншу:

1. При переведенні оцінки з однієї шкали в іншу зміст, що закладався у першій шкалі оцінювання, не повинен бути втраченим.

2. Шкала оцінювання повинна відповідати змісту навчальних програм [2, с. 16].

Різні автори розкривають ряд недоліків упровадження КМСОНП, які виявились у практичній діяльності багатьох українських вищих навчальних закладів:

- безпідставна трансформація 4-бальної системи оцінювання у 100-бальну [2, с. 18];

- застосування різних підходів до встановлення відповідності балів, нарахованих за 100-бальною шкалою, що призводить до неможливості порівняння навчальних досягнень студентів різних вишів [2, с. 19];

- велика диференціація балів у 100-бальній шкалі ускладнює розуміння значення певної кількості балів та створює більшу ймовірність суб'єктивного оцінювання [2, с. 20];

- об'єктом контролю стає не якість знань і вмінь, а обсяг виконаної роботи, при цьому окремі складові програми можуть бути взагалі не засвоєні [2, с. 20];

- система не може по суті підвищити рівень знань студентів, вона змінює підхід до контролю цих знань [1, с. 9];

- використання цієї системи дає значне підвищення негативних оцінок [2, с. 10];

- можливість не здавати екзамен, мета якого не тільки контроль, а й узагальнення знань, призводить до суттєвого їх погіршення [3, с. 10];

- абсолютна більшість викладачів звертає увагу на надмірне завантаження, оскільки викладачу самому доводиться не тільки розробляти навчально-методичні матеріали до дисципліни, а й витратити велику кількість часу на оцінювання всіх видів обов'язкових робіт [4, с. 231];

- недоліком є домінування тестів – дещо формалізованих засобів оцінювання знань студентів [4, с. 231].

Таким чином, більшість авторів підкреслюють сумнівність науково-методичної обґрунтованості застосування накопичувальної 100-бальної системи оцінювання.

**Мета статті** полягає у розкритті проблеми впровадження 100-бальної шкали оцінювання знань і вмінь студентів на прикладі дисципліни

“Методи синтезу неорганічних та органічних сполук”.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На кафедрі органічної та біологічної хімії Херсонського державного університету модульно-рейтингова система діє з 90-х рр. минулого сторіччя. За цей час використовувались різні підходи до оцінювання знань та вмінь студентів і утвердились на думці, що ідеальних систем оцінювання немає, кожна має і сильні, і слабкі сторони [5; 6].

Розкриємо проблеми впровадження 100-бальної шкали ECTS на прикладі дисципліни “Методи синтезу неорганічних та органічних сполук”.

Навчальна дисципліна “Методи синтезу неорганічних та органічних сполук” є дисципліною нормативної частини навчального плану напряму підготовки “Хімія”. Дисципліна вивчається в 7 (один модуль) та 8 (два модулі) семестрах. Розподіл навчального часу представлений у таблиці 1.

Таблиця 1

*Розподіл навчального часу дисципліни “Методи синтезу неорганічних та органічних сполук”*

| Назва модуля                                     | Кількість годин |                   |        |                    |                   | Форма семестрового контролю |
|--|-----------------|-------------------|--------|--------------------|-------------------|-----------------------------|
|  | всього          | всього аудиторних | лекції | лабораторні роботи | самостійна робота |                             |
| Модуль 1<br>Синтез неорганічних сполук           | 90              | 38                | 10     | 28                 | 52                | залік                       |
| Модуль 2<br>Синтез аліфатичних органічних сполук | 108             | 34                | 12     | 32                 | 74                | екзамен                     |
| Модуль 3<br>Синтез ароматичних органічних сполук | 108             | 38                | 12     | 36                 | 70                |                             |

При вивченні синтезу неорганічних та органічних сполук використовується модульно-рейтинговий принцип організації навчального процесу. Рейтинг з дисципліни “Методи синтезу неорганічних та органічних сполук” формується з урахуванням аудиторної та самостійної роботи студентів. Матеріал дисципліни розподіляється на 3 модулі. В кожному модулі, як правило, передбачається виконання індивідуального завдання (розв'язування комплексу задач з теми), здача колоквиуму або виконання контрольної роботи, виконання та здача синтезів неорганічних та органічних речовин. Контрольні роботи або колоквиум охоплюють матеріал декількох тем.

Відповідно до шкали ECTS позитивні оцінки починаються з 60% рівня при відведенні на поточний контроль 90 балів. Студент допускається до іспиту, якщо протягом семестру набере не менш ніж 54 бали. На самому іспиті він може отримати від 1 до 10 балів (позитивним є результат 6–10 балів).

Кожна форма роботи оцінюється певною кількістю балів (оцінкою). Бали (оцінки), одержані за всі форми роботи, складають рейтинг студента з дисципліни (табл. 2).

Рейтинг передбачає виконання і здачу всіх видів завдань і звітів у чітко встановлені строки. Поза графіком здача завдань і звітів приймається, але студент втрачає при цьому певну кількість балів.

Для переведення балів у традиційну оцінку використовували шкалу [1, с. 8]; яку частково удосконалили відповідно до 7-бальної системи, що запроваджена у Херсонському державному університеті (табл. 3).

Перша проблема введення 100-бальної шкали: яку кількість балів (50 чи 100) відводити на модуль, якщо він один у семестрі?

Також у результаті застосування принципу набору балів при обмеженій загальній їх кількості виникла друга проблема розподілу балів не тільки між окремими заняттями, але й видами навчальної роботи і окремими операціями дій студентів.

Були розроблені критерії оцінювання окремих операцій кожного виду діяльності (табл. 4–8). До критеріїв нарахування балів відносили елементи, які пов'язані зі ступенем і якістю засвоєння навчального матеріалу та набуття вмінь, навичок студентами.

Таблиця 2

*Міжсемістний контроль успішності студентів з дисципліни  
"Методи синтезу неорганічних та органічних сполук"*

| Форми організації навчальної діяльності студентів | Бали              |                   |                   |
|---|-------------------|-------------------|-------------------|
|   | 7 семестр         | 8 семестр         |                   |
|   | Модуль 1          | Модуль 2          | Модуль 3          |
| Лабораторні заняття                               | 10•3 синтези = 30 | 10•3 синтези = 30 | 10•3 синтези = 30 |
| Самостійна робота (індивідуальні завдання)        | 8                 | 8                 | 8                 |
| Колоквіум або контрольна робота                   | 7                 | 7                 | 7                 |
| Всього балів за модуль                            | 45                | 45                | 45                |
| Семестровий контроль (залік або екзамен)          | 5                 | 10                |                   |
| Всього балів за семестр                           | 50                | 100               |                   |

Таблиця 3

*Відповідність між традиційною шкалою оцінювання та шкалою, адаптованою до вимог ECTS*

| Оцінка ECTS | Традиційна оцінка                    | Середній бал (за 100-бальною шкалою) |
|-------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| A           | 5 (відмінно)                         | 87–100                               |
| B           | 4,5 (добре)                          | 74–86                                |
| C           | 4 (добре)                            | 61–73                                |
| D           | 3,5 (задовільно)                     | 48–60                                |
| E           | 3 (задовільно)                       | 35–47                                |
| FX          | 2 (незадовільно з правом перездачі)  | 22–34                                |
| F           | 2 (незадовільно без права перездачі) | <22                                  |

Таблиця 4

*Критерії оцінювання колоквіуму*

| Питання колоквіуму   | Критерій, за який нараховується бали | Кількість балів, яка нараховується |
|----------------------|--------------------------------------|------------------------------------|
| 1. Основне питання   | Відповідь повна без помилок          | 4                                  |
|                      | Відповідь неповна з помилками        | 1–3                                |
|                      | Не знає відповіді                    | 0                                  |
| 2. Додаткові питання | Відповідь повна без помилок          | 1                                  |
|                      | Відповідь неповна з помилками        | 0,5–0,75                           |
|                      | Не знає відповіді на питання         | 0                                  |
| 3. Задача            | Розв'язана вірно                     | 2                                  |
|                      | Розв'язана з помилками чи частково   | 1–1,5                              |
|                      | Не розв'язана                        | 0                                  |
| Всього               |                                      | 7                                  |



## Критерії оцінювання контрольної роботи

| Питання контрольної роботи | Критерії оцінювання контрольної роботи   | Кількість балів, яка нараховується |
|----------------------------|--|------------------------------------|
| 1. Розрахункова задача     | Задача розв'язана правильно, раціональним шляхом                                   | 7                                  |
|                            | Задача розв'язана раціональним шляхом, але містить одну несуттєву помилку          | 5–6                                |
|                            | Задача розв'язана раціональним шляхом, але містить дві-три несуттєві помилки       | 3–4                                |
|                            | Задача розв'язана нераціональним шляхом  | 2–3                                |
|                            | При розв'язуванні задачі допущена суттєва помилка                                  | 1                                  |
|                            | Задача розв'язана невірно  | 0                                  |
|                            | Задача нерозв'язана  | 0                                  |
| Всього                     |  | 7                                  |
| 2. Планування синтезу      | Схема синтезу запропонована правильно, раціонально                                 | 3                                  |
|                            | Схема синтезу запропонована правильно, нераціонально                               | 1–2                                |
|                            | Схема синтезу запропонована неправильно  | 0                                  |
|                            | Рівняння хімічних реакцій складені вірно   | 3                                  |
|                            | Рівняння хімічних реакцій складені з помилками                                     | 1–2                                |
|                            | Рівняння хімічних реакцій відсутні   | 0                                  |
|                            | Умови реакцій вказані вірно  | 1                                  |
|                            | Умови реакцій вказані з помилками  | 0,5                                |
|                            | Умови реакцій не вказані   | 0                                  |
| Всього                     |  | 7                                  |
| 2. Теоретичні питання      | Відповідь повна без помилок  | 7                                  |
|                            | Відповідь повна, але містить одну несуттєву помилку                                | 6                                  |
|                            | Відповідь повна, але містить дві-три несуттєві помилки                             | 5                                  |
|                            | Відповідь повна, але містить одну суттєву помилку                                  | 4                                  |
|                            | Відповідь або неповна, без логічної послідовності, або містить дві суттєві помилки | 3                                  |
|                            | Відповідь містить більше двох суттєвих помилок, або виконана менше ніж на 50%      | 1–2                                |
|                            | Відповідь відсутня   | 0                                  |
|                            | Всього   |                                    |

Таблиця 6

## Критерії оцінювання допуску до виконання синтезу

| Етапи допуску                                | Критерій, за який нараховується бали | Кількість балів |
|--|--------------------------------------|-----------------|
| 1. Розрахунок синтезу                        | Виконаний вірно                      | 1,5             |
|  | Виконаний частково                   | 0,5–1           |
|  | Відсутні                             | 0               |
| 2. Рівняння реакції або механізм             | Знає та записані                     | 0,1–0,5         |
|  | Відсутні або не знає                 | 0               |
| 3. План синтезу                              | Знає та записаний                    | 0,5             |
|  | Знає частково                        | 0,1–0,4         |
|  | Не знає                              | 0               |
| 4. Техніка безпеки                           | Знає та записані                     | 0,25            |
|  | Не знає                              | 0               |
| 5. Будова установки, приладу                 | Знає та намальовані                  | 0,1–0,5         |
|  | Не знає                              | 0               |
| 6. Прийоми виконання операції                | Знає                                 | 0,1–0,5         |
|  | Не знає                              | 0               |
| 7. Властивості вихідних речовин та продуктів | Знає та записані                     | 0,25            |
|  | Не знає                              | 0               |
| 8. Допуски                                   | Не здавав                            | 0               |
| Всього                                       |                                      | 4               |

Таблиця 7

## Критерії оцінювання виконання синтезу

| Етапи виконання синтезу                          | Критерій за який нараховується бали                         |        | Кількість балів             |
|--|---|--------|-----------------------------|
| 1. Виконання синтезу з виходом, %                | Синтез виконаний з виходом ( $\eta$ ), % від методики       | 0      | 0,5                         |
|  |   | 1-10   | 0,75                        |
|  |   | 11-30  | 1                           |
|  |   | 31-50  | 1,5                         |
|  |   | 51-70  | 2                           |
|  |   | 71-90  | 2,5                         |
|  |   | 91-95  | 2,75                        |
|  |   | 96-100 | 3                           |
| Не виконувався                                   |   | 0      |                             |
| 2. Розрахунки виходу                             | Виконані вірно  |        | 0,5                         |
|  | Виконані частково   |        | 0,25                        |
|  | Не виконані   |        | 0                           |
| 3. Виконання окремих операцій                    | Виконувались вірно  |        | 1                           |
|  | Виконувались з помилками (за кожну неправильну операцію)    |        | -0,25                       |
|  | Порушення техніки безпеки                                   |        | -0,5                        |
| 4. Фізико-хімічні константи синтезованих речовин | Встановлені вірно (різниця не більше 5 °C від літературних) |        | 0,5                         |
|  | Відрізняються від літературних (різниця більше 5 °C)        |        | 0,1-0,4                     |
|  | Не встановлені  |        | 0                           |
| 5. Звіт про синтез                               | Складений вірно, зданий вчасно                              |        | 1                           |
|  | Частково відображає виконану роботу                         |        | 0,5-0,9                     |
|  | Зданий поза графіком  |        | -0,5<br>(за кожний тиждень) |
|  | Не складаний  |        | 0                           |
| Всього   |   |        | 6                           |

Таблиця 8

## Критерії оцінювання індивідуального завдання

| Завдання   | Критерій, за який нараховується бали  | Кількість балів |
|--|---|-----------------|
| 1. Лабораторних шлях синтезу А→Б, у запропоновану кількість стадій | Шлях синтезу запропонований правильно, присутні плани синтезів окремих стадій | 3               |
|  | Запропонований частково, правильний ланцюг синтезу                            | 1-2             |
|  | Відсутній план однієї чи декілька стадій                                      | 0,5-0,75        |
|  | Відсутній основний ланцюг лабораторних синтезів                               | 0               |
| 2. Розрахунки реактивів  | Виконані вірно  | 1,5             |
|  | Виконані частково   | 0,5-1           |
|  | Відсутні  | 0               |
| 3. Ідентифікація вихідних, проміжних та кінцевих продуктів         | Запропоновані вірно   | 1,5             |
|  | Запропоновані з помилками   | 0,5-1           |
|  | Відсутня  | 0               |
| 4. Механізм реакції чи способи одержання сполуки С                 | Механізм реакції вірний. Вказаний спосіб одержання сполуки С                  | 1               |
|  | Присутні помилки  | 0,25-0,5        |
|  | Відсутні  | 0               |
| 5. Інші можливі шляхи синтезу                                      | Шляхи запропоновані вірно   | 1               |
|  | Присутні помилки  | 0,25-0,5        |
|  | Відсутні  | 0               |
| 6. Індивідуальне завдання не виконане чи не здавалося              |   | 0               |
| Всього   |   | 8               |

При цьому стикнулися з третьою проблемою: труднощами розробки критеріїв оцінювання під відповідну кількість балів, тому що інколи максимальна кількість балів оцінювання певного виду діяльності становила дробові значення, що підвищує можливість суб'єктивної оцінки, а також знижує ефективність організації роботи, підвищуючи трудомісткість обліку успішності.

**Висновок.** Системі оцінювання знань належить дуже важлива роль у забезпеченні високої якості освіти. Рейтингова оцінка знань сприяє систематичній роботі студентів протягом семестру. Запропонована система модульно-рейтингового оцінювання діяльності студентів дозволяє визначити їх здатність застосовувати знання органічної хімії в конкретних синтезах. Вона створює оптимальні умови для

корекції діяльності студента, але залишається нерозв'язаною проблема усунення недоліків упровадження 100-бальної шкали оцінювання.

В той же час хоча рейтингова система оцінювання не позбавлена ряду недоліків – це цілісна та гнучка дидактична система, яку в процесі реалізації можна вдосконалювати, наповнювати новими видами роботи, комбінувати з традиційною і успішно використовувати для підготовки майбутніх спеціалістів.

**Подальші дослідження вбачаємо** у подальшому удосконаленні технології моніторингу навчальних досягнень студентів.

Вимагають свого вирішення питання нових форм заохочення до навчання студентів з низьким рівнем знань з хімії.

## Література

1. Розанцев Г. Н. Кредитно-модульна система організації навчального процесу як перехідний етап до ECTS / Г. Н. Розанцев, Т. В. Ткаченко, Є. І. Гетьман // Хімічна освіта в контексті Болонського процесу: стан і перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 8–9 травня 2006 р. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – С. 6–9.
2. Ковальов С. В. Методи оцінювання навчальних досягнень студентів / С. В. Ковальов, Р. М. Костюкевич, А. М. Валюх // Кредитно-модульна система підготовки фахівців для ринкової економіки: стан, проблеми та перспективи : матеріали VIII Всеукр. наук.-метод. конф., 8–9 листопада 2007 р. – Рівне : НУВГП, 2007. – С. 15–29.
3. Варгалюк В. Ф. Досвід впровадження на хімічному факультеті Дніпропетровського національного університету шкали ECTS оцінювання знань студентів / В. Ф. Варгалюк, Т. М. Деркач // Хімічна освіта в контексті Болонського процесу: стан і перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 8–9 травня 2006 р. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – С. 10–11.
4. Турлай О. І. Передумови розробки та впровадження модульно-рейтингової технології навчання / О. І. Турлай, В. К. Хлус, І. Є. Халецька, О. А. Друк, Г. І. Гречина // Природничі науки на межі століть : матеріали наук.-практ. конф., 23–25 березня 2004 р. – Ніжин, 2004. – С. 230–231.
5. Речицький О. Н. Методичні рекомендації до лабораторного практикуму з органічної хімії / О. Н. Речицький, С. Ф. Решнова, І. П. Бачковський. – Херсон : Айлант, 2000. – 28 с.
6. Речицький О. Н. Завдання для індивідуальної роботи студентів з неорганічного та органічного синтезу / О. Н. Речицький, С. Ф. Решнова. – Херсон : ХДПІ, 1996. – 21 с.

УДК 37.013:78–053.6

## СПРИЙНЯТТЯ ПІДЛІТКАМИ ХУДОЖНІХ ОБРАЗІВ МУЗИКИ

Салій С.В.

*У статті порушується проблема сприйняття підлітками художніх образів музики в процесі навчання їх гри на баяні (акордеоні).*

*Ключові слова:* художній образ музики, синтез, інтегрований підхід, взаємопідхід, взаємодія.

*В статье рассматривается проблема осознания подростками художественных образов музыки в процессе обучения их игре на баяне (аккордеоне).*

*Ключевые слова:* художественный образ музыки, синтез, интегрированный подход, взаимоподход, взаимодействие.

*In the article the problem of teenagers' perception of musical expressions is examined in the process of teaching them to play a button accordion.*

*Key words:* musical expression, synthesis, integrated approach, interaction.

На початку третього тисячоліття відновлення всіх сфер культури, здійснення демократичних реформ, які орієнтуються на національні й загальнолюдські цінності, відродження духовного потенціалу України, створюють соціальне замовлення на творчу особистість, що активно бере участь у соціокультурних перетвореннях. Тому поступ суспільства до сучасної глобальної цивілізації все більш актуалізує питання духовного розвитку підлітків. Духовні виміри становлення особистості пов'язуються з її внутрішнім світом: утвердженням моральних цінностей, формуванням естетичних ідеалів, розвитком здатності до самопізнання, самовдосконалення, самореалізації. Суспільна потреба духовного розвитку молоді актуалізує виключну значущість мистецького, зокрема музичного, навчання, що дає унікальну можливість осмислення світу й місця людини в ньому через об'єктивовану в художній образ дійсність, забезпечує духовний зв'язок різних поколінь, різних культур.

Модернізація змісту музичного навчання з урахуванням вітчизняних і світових процесів передбачає застосування нових форм впливу художніх цінностей на цілісний розвиток особистості. Всі види мистецтва, в тому числі і музика, впливають на людину через художні образи. Художній образ музичного твору є найбільш чутливим і опосередкованим, він викликає глибоко індивідуальні реакції, які зумовлюють поліваріантність сприйняття. Тож осягнення музичних образів вимагає глибоко індивідуального відчуття поряд із усвідомленням об'єктивних закономірностей розвитку мистецтва.

**Аналіз останніх публікацій.** Цілісне розкриття художніх образів музики неможливе поза впровадженням інтегрованого підходу у процес навчально-виховної роботи з підлітками. Професор

О.П.Рудницька обґрунтувала доцільність використання інтеграції мистецтв у педагогічному процесі [2]. Будь-який вид мистецтва, використовуваний як окремий, на думку О.П.Рудницької, не може повною мірою забезпечити розв'язання освітніх завдань, тому лише інтеграція мистецтв, утворена на основі їх взаємодії, сприяє гармонійному розвитку особистості, розкриває цілісну художню картину світу і таким чином впливає на формування світогляду людини. Науковець наголошує, що “вивчення окремого мистецтва має відбуватися у комплексі суміжних естетичних, мистецтвознавчих, культурологічних знань, які є необхідними для формування уявлень про його функціонування у загальній художній культурі суспільства” [2].

Питанням інтеграції присвятили свої праці Л.Масол, Н.Миропольська, О.Отич, М.Сова, О.Соколова, Г.Шевченко, О.Щролова, Б.Юсов та ін. Сьогодні педагоги-науковці визнають не тільки необхідність упровадження інтеграційних процесів у мистецькій освіті, а й визначають інтеграцію як універсальний методологічний підхід до вивчення мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Треба зазначити, що філософія інтегративної освіти орієнтує на узагальнення різноманітних знань, уявлень, цінностей у площину формування у свідомості суб'єкта навчання цілісної картини світу. Відповідно, мистецька освіта, що ґрунтується на інтегративних підходах, покликана збагачувати духовні сили особистості, вчити її переживання глибокої єдності з усім світом і людством у цілому через глибоке розуміння та індивідуальне переживання мистецтва на основі синтезу багатовекторних знань, через художню творчість, що передбачає використання цілого комплексу мистецько-виражальних засобів.

Поруч із філософськими засадами використання категорії “інтеграція” у мистецькій освіті, впровадження інтегрованого підходу у процес навчання

гри на баяні (акордеоні) для забезпечення усвідомлення підлітками сутності і змісту музичних образів та втілення їх у реальному звучанні передбачає вивчення та врахування психологічних та дидактичних аспектів цього явища.

Для обґрунтування необхідності впровадження інтегрованого підходу до усвідомлення учнями художніх образів музики, з психологічної точки зору, важливою є теорія функціональних зв'язків між пізнавальними процесами (увагою, пам'яттю, мисленням), розроблена психологом Б.Г.Ананьевим. Згідно з теорією вченого, цілісність структури інтелекту задається процесами когнітивної диференціації та інтеграції (посилення зв'язків). Учений та співробітники його лабораторії дійшли висновку, що інтелектуальний розвиток характеризується тенденцією до зростання кількості й обсягу кореляційних зв'язків між різними властивостями як однієї пізнавальної функції, так і між пізнавальними функціями різного рівня. Цей висновок інтерпретували ними як прояв ефекту інтеграції різних форм інтелектуальної активності, а критерій розвитку інтелекту розглядався через міру інтегративності [1].

Усвідомлення учнями сутності музичного образу має психологічні передумови, що визначаються особливостями мислення (на основі поєднання чуттєвих, образно-уявних, раціонально-логічних, творчо-інтуїтивних аспектів пізнання) та його здатності зіставляти близькі та досить далекі предмети і явища, встановлювати їх спільні і відмінні риси, проводити між ними паралелі, синтезувати й узагальнювати отримані знання та набувати досвід, що віддзеркалюється у свідомості в уявленнях цілісної (художньої) картини світу.

Впровадження інтегрованого підходу у процес навчання гри на баяні має дидактичні основи. Їх визначають сучасні пріоритети й установки освіти, що передбачають формування системності знань і вмінь, ціннісних орієнтацій, досвіду та здатності особистості до їх переносу до узагальнюючих понять відповідно до світоглядних проблем.

У сучасній педагогіці розглядається процедура інтегрування як процес упорядкування системи набуття знань, професійних умінь через виділення стрижневих компонентів і з'ясування зв'язків між ними навколо певної провідної ідеї [3].

Сучасні вчені-педагоги виділяють в освітніх інтеграційних процесах предметно-образні, понятійні, світоглядні види інтеграції.

Умовою *предметно-образної інтеграції* є спорідненість знань, тематики у змісті декількох навчальних предметів, на основі чого виділяються спільності та закономірності.

Здатність оперувати поняттями, переносити їх в іншу площину вивчення предмета та розглядати під іншим кутом зору забезпечується *понятійною інтеграцією*.

Взаємозалежність спільних ключових ідей – “вузлових” проблем, що поширюються на різні навчальні дисципліни, є підставою для *проблемної інтеграції*, коли знання інтегруються в єдиний блок – світоглядну модель.

Теоретичний рівень інтеграції як необхідна логічна основа розуміння художнього образу

музики передбачає узагальнення і систематизацію знань про художню картину світу. На цьому рівні відбувається забезпечення усвідомлення учнями сутності поняття художнього образу, його змісту, форми, семантики музичної мови, елементів розкриття та відображення багатоаспектності навколишнього світу засобами мистецтва, що потребує порівняльного аналізу засобів художнього осмислення навколишньої дійсності у різних видах мистецтва, проведення художніх паралелей між художніми образами, близькими за тематикою, жанровою і структурною композицією тощо.

Доцільними вважаємо порівняння виражальних засобів музики у розкритті художнього образу та інших видів мистецтв (живопису, хореографії, поезії та ін.). Заглибленню у світ образу сприяє порівняння мелодії з рисунком у живопису, гармонії – з фарбами та кольором, ритмо-формули – з формами архітектури та ін. Асоціативні спорідненості художньої мови різних видів мистецтва забезпечуються проведенням художніх паралелей: інтонаційність музичного образу зіставляється з пластикою хореографії; ладові коливання, тембральність музики співвідносяться з динамікою конструктивних елементів живопису, нюансами світла та кольору.

Такі порівняння, аналогії, художні паралелі акцентують увагу підлітків на сутність змісту художнього образу, допомагають набути досвід їх естетичного сприймання, оцінювання, осмислення.

Синестезійність є важливим аспектом вивчення емпіричного рівня інтеграції у нашому дослідженні, оскільки актуалізує досвід особистісно-чуттєвих мистецьких вражень, зумовлює неповторність конкретно-чуттєвого індивідуального сприйняття художніх образів, забезпечує емоційну насиченість відтворення музичного образу. Вона стимулює осягнення багатоплановості музичного образу, виявлення невисловленого його художнього змісту, відкриває шлях до синкретичної повноти його відчуттів у єдності свідомого і позасвідомого.

Співвідчуття, які виникають внаслідок переведення музичної мови художнього образу на інші художньо-виражальні засоби мистецтв, дають можливість осягнути сутність образу шляхом чуттєвого зіставлення різних характеристик (“колючий звук”, “політність звучання”, “важкий акорд”, “прохолодна гармонія”, “кульгаючий ритм”, “візерунки мелодії”, “гострота інтонування”, “теплий звук” та ін.).

Виникнення таких чуттєвих асоціацій забезпечує індивідуально-неповторне осягнення музичного образу, збуджує суб'єктивні ефекти інтеграції зорових, звукових, тактильно-дотикових відчуттів сприйняття.

Саме емпіричний рівень інтеграції забезпечує проникнення в глибинний, “підтекстовий” смисл музичного образу, у його “духовну” сутність.

Реалізація теоретичного та емпіричного рівнів інтеграції, на нашу думку, забезпечується такими методами педагогічної роботи:

- порівняння виражальних засобів художніх образів у різних видах мистецтва;
- проведення емоційно-образних художніх паралелей;
- художньої аналогії;
- формотворчі зіставлення;

- метод синестезії або міжсенсорних асоціацій;
- вербалізація художніх вражень;
- "візуалізація" музичного образу;
- комплексних асоціацій.

Рис. 1 ілюструє рівні та методи впровадження інтегративного підходу у вивченні музичних образів в умовах навчання гри на баяні та акордеоні.

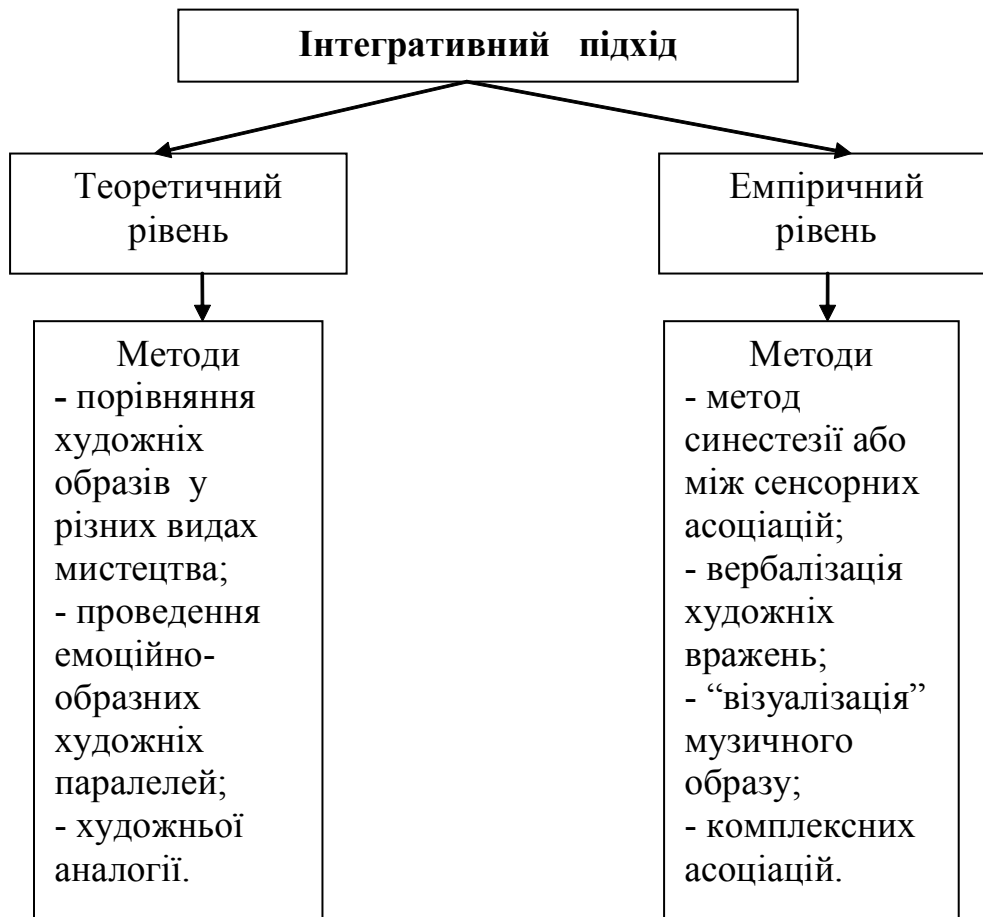


Рис. 1. Впровадження інтегративного підходу у вивченні художніх образів музики

Роблячи висновки, необхідно сказати, що усвідомлення підлітками художніх образів музики сприяє більш глибокому пізнанню, осмисленню та відтворенню у виконавстві художнього змісту музики, осягненню її музичних образів. Впровадження інтегрованого підходу у процес вивчення та відтворення у виконавстві музичних образів передбачає розробку спеціальних методів роботи, відповідно до теоретичного та емпіричного рівнів інтеграції. До теоретичного рівня

відносимо методи порівняння художніх образів у різних видах мистецтва; проведення емоційно-образних художніх паралелей; художньої аналогії; формотворчі зіставлення, які сприяють усвідомленню єдності різновидів мистецтва та заглибленню у сутність музичних образів. До методів емпіричного рівня інтеграції належать методи синестезії або міжсенсорних асоціацій, вербалізації та візуалізації музичного образу, комплексних асоціацій.

#### Література

1. Ананьев Б. Г. Место искусства в познании мира / Б. Г. Ананьев. – М., 1980. – 255 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям : навч. посіб. / С. У. Гончаренко. – К. ; Вінниця : ДОВ Вінниця, 2008. – 278 с.
3. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

УДК 378:37.036

## СИНЕКТИКА ЯК МЕТОД АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

Шевчук М.О.

*У статті розкривається сутність синектичного методу в аспекті стимулювання творчої діяльності студентів. Автор звертає увагу на те, що застосування синектики у навчально-виховному процесі активізує творче мислення, озброює студентів операційним механізмом творчості, спонукає бачення незвичних перспектив, відхід від стандартних типів та моделей сприйняття, підштовхує до інноваційних способів аналізу.*

*Ключові слова: творчість, синектика, аналогія, синектичні групи, пошукова діяльність.*

*В статье раскрывается сущность синектического метода в аспекте активизации творческой деятельности студентов. Автор обращает внимание на то, что использование синектики в учебно-воспитательном процессе стимулирует творческое мышление, а засвоенные операционные механизмы творчества помогают видеть необычные перспективы, дают возможность отойти от стандартных типов и моделей восприятия, подводит к инновационным способам анализа.*

*Ключевые слова: творчество, синектика, аналогия, синектические группы, поисковая деятельность.*

*The article describes the essence of the method of synectics in the aspect of students' creativity stimulation. The author calls attention to the fact that the use of synectics in the educational process activates creative thinking, equips students with the operational mechanism of creativity, gives possibility to retreat from the standard types and models of perception, allows perception of unusual perspectives and leads to innovative ways of analysis.*

*Key words: creativity, synectics, analogy, synectics groups, search activity.*

У “Національній доктрині розвитку освіти” пріоритетною метою визначається формування активної, творчої особистості, здатної генерувати оригінальні ідеї, самостійно мислити, приймати сміливі, нестандартні рішення [5, с. 4].

Творчість була і залишається нагальною життєвою необхідністю розвитку суспільства. Науково-технічний прогрес, рівень життя, добробут, динамічний рух вперед залежать від результатів творчої діяльності креативних особистостей.

Творчість – це універсальна властивість, що визначає ефективність, результативність та продуктивність праці.

Низка досліджень психологів дозволила відкрити деякі таємниці природи творчості, дала змогу стверджувати, що пізнання творчого елемента можливо. Але питання активізації творчого мислення і навчання творчості досі лишаються актуальними, дискусійними та продовжують бентежити наукові кола.

Проблемі розвитку творчих здібностей присвячені праці багатьох вчених, таких як Г.С.Альтшуллер,

В.І.Андреев, Ю.К.Бабанський, Л.С.Виготський, Р.М.Грановська, В.А.Кан-Калик, Н.В.Кичук, Н.В.Кузьміна, А.Н.Лук, С.Л.Рубінштейн, С.О.Сисоєва, В.А.Цапок та інші.

Реформування освіти у напрямку особистісної орієнтації потребує притоку в загальноосвітні заклади вчителів не тільки з новим поглядом на особистість дитини у навчально-виховному процесі, але й з умінням гнучко реагувати на змінні обставини діяльності, творчо розв'язувати проблеми, знаходити ефективне рішення у нестандартних ситуаціях та використовувати оригінальне поєднання прийомів впливу на учнів для досягнення позитивного результату.

Це дає змогу стверджувати, що в освітньому процесі підготовки майбутнього вчителя, крім гностичного, комунікативного, конструктивного, організаційного, інформаційного компонентів, з необхідністю має бути широко представлений творчий компонент. Це спонукає до переорієнтації педагогічного процесу з вивчення фактичного матеріалу на засвоєння пошукових методів, формування творчих здібностей студентів.

У ході кропіткої дослідницької діяльності науковців відкриті методи, що сприяють підвищенню яскравості образів, інтенсивності емоційних переживань, чуттєвості до власних підсвідомих відчуттів. Вони пов'язані з розвитком здібності особистості створювати новий, нестандартний продукт діяльності.

Застосування цих методів у процесі підготовки вчителів дозволяє формувати творчий стиль мислення, робити акценти на здійсненні творчих актів, що позитивно впливає на можливість майбутньої самореалізації, особистісного зросту та формування професійного інтересу і захоплення.

Враховуючи це, втілення у практику вищих навчальних закладів методик формування творчих здібностей студентів є важливим та необхідним напрямком модернізації професійної підготовки.

У аспекті тверджень про можливість навчання творчості заслуговує на увагу метод розвитку пошукової діяльності, запропонований у 1961 р. американським психологом У.Гордоном у праці "Синектика: розвиток творчих здібностей".

Синектичний метод У.Гордона спрямований на подолання бар'єрів психологічного захисту особистості, що перешкоджають вільному польоту думок, через організацію відповідної групової роботи. Автор вважає, що розкриття інтелектуальних здібностей через послаблення дії бар'єрів – шлях розвитку творчих можливостей особистості.

Розглянемо особливості даного методу (за У.Гордоном) та можливість застосування його у процесі підготовки майбутніх вчителів у вищих навчальних закладах.

Термін "синектика" з грецької означає "поєднання різнорідних елементів".

Сутність методу полягає в об'єктивації мисленнєвої діяльності під час творчого процесу, психологічній активізації колективної пошукової роботи на основі штурму проблеми спеціально створеними (синектичними) групами учасників з використанням різноманітних аналогій та асоціацій [3, с. 1].

У словнику англійської мови синектичні групи визначаються як групи людей різних спеціальностей, які зустрічаються з метою знаходження творчих рішень проблем шляхом необмеженого тренінгу уяви та поєднання несумісних елементів.

Синектичні дослідження американського психолога засновані на наступних твердженнях про природу творчої діяльності та можливостях її цілеспрямованої побудови у навчальному процесі:

- 1) творчий процес можливо не тільки пізнати, але й раціонально організувати;
- 2) ірраціональний компонент у творчості важливіше за раціональний;
- 3) творчі процеси окремої особистості і колективу аналогічні;
- 4) творчі здібності знаходяться у латентному (прихованому) стані, тому їх треба виявляти та стимулювати.

У. Гордон підкреслював, що у творчій діяльності, крім інтуїції, вільного мислення, натхнення, абстрагування та деяких інших непередбачуваних процесів, присутні певні механізми, що підлягають навчанню.

Отже, оволодіння операційним механізмом та певною організацією процесу розв'язання проблеми забезпечить підвищення ефективності творчості та стимулює роботу неопераційних механізмів.

Таким чином, головними висновками У.Гордона є те, що процесу творчого пошуку можна вчити і синектичний метод дозволяє це робити [1, с. 5].

Застосування даного методу у навчально-виховному процесі дає змогу озброїти студентів спеціальними творчими прийомами, що спонукають генерувати оригінальні ідеї, знаходити нові підходи розв'язання проблем, продукувати нестандартні рішення.

Розглянемо основні прийоми синектики:

1. Гра з дефініціями, значеннями, поняттями (Book Title) – це означення проблеми за допомогою узагальненого слова або висловлювання [1, с. 123].

2. Гра із запереченнями закону, поняття, дій (Force Fit Get Fired) – це спроба втілити в дійсність ситуацію з порушеннями, доведення до абсурду [1, с. 98].

3. Гра з аналогією, метафорою (Personal Analogy) – це діяльність з перетворення знайомого на незнайоме і навпаки, а також персоніфікація асоціацій [3, с. 2].

Використання вищеназаних прийомів на певних етапах синектичного процесу розв'язання проблеми дає змогу студентам долати стереотипність мислення, бачити незвичні перспективи, знаходити оригінальні ракурси.

Визначимо основні етапи технологічного процесу синектики у навчально-виховній роботі:

- 1) ознайомлення з проблемою;
- 2) уточнення проблеми шляхом руху від форми її подання до усвідомлення та розуміння її сутності;
- 3) рішення проблеми через погляд з нової точки зору, долаючи психологічну інерцію.

На першому етапі важливо правильно сформулювати проблему. Особливістю означення творчої задачі у синектиці є її попередня неконкретність. П.Міхненко називає цю особливість "погляд з висоти пташиного польоту". Це дає змогу поступово вникати в сутність та деталі проблеми, поширюючи коло пошуку через включення загальних ознак ситуації, активізацію абстрагування, бачення несподіваних ракурсів, акцентів, кутів погляду. Таке поступове уточнення смислу проблеми дозволяє знаходити більше варіантів її розв'язання [7].

Враховуючи це, синектику визначають засобом викристалізовування задачі. А оскільки народна мудрість говорить, що правильне визначення задачі – це вже половина рішення, то можна стверджувати, що цей етап синектичного процесу практично прогнозує ефективність майбутнього результату.

Важливо наголосити, що особливості означення творчої задачі впливають і на своєрідність ідей, які висувують учасники.

На відміну від методу мозкового штурму, де учасники пропонують цілісні, обґрунтовані рішення, члени синектичної групи озвучують нечіткі, неформлені образи і, поступово рухаючись у ірраціональному полі, стимулюють прояв інтуїції. Знаходженню оригінального рішення сприяють



також абсолютно нереальні, фантастичні ідеї, пропозиції, абстрактні образи.

Так, створюючи на занятті модель школи майбутнього, студенти спочатку наголошували на позитивних відчуттях, які має викликати школа в учнів. І тільки спираючись на них, вони окреслили компоненти моделі, що збуджуватимуть ці відчуття.

На другому етапі кожен учасник намагається усвідомити проблему, знайти й оригінально сформулювати мету рішення, проаналізувати особливості та пояснити їх у межах знайомої, звичної моделі. На даному етапі учасники синектичної групи отримують необхідну інформацію від викладача, експерта, заздалегідь підготовлених студентів. Для цього задіюються різнобічні літературні, науково-методичні та інтернет-джерела. Акумуляція фактичного матеріалу конкретизує задачу й стимулює потік різноманітних пропозицій. Поділ проблеми на підпроблеми створює широке поле пошуку і дає змогу обрати найбільш влучні здогадки.

На даному етапі проходить перетворення незнайомого на знайоме, здійснюється спроба усвідомити проблему через зведення нової ситуації до вже відомих. Аналіз у цьому разі дозволяє пояснити нове у межах звичної моделі, що й стимулює конкретні пропозиції, які у подальшому змінюватимуться відповідно до фокусування проблеми.

Обговорення на занятті особливостей інноваційних шкіл у порівнянні їх з традиційною школою дало можливість студентам відійти від стандартного бачення школи, здійснити спробу вийти за межі звичної моделі, активізувати абстрагування.

Активні обговорення та аналіз проблеми учасниками синектичної групи, коментарі викладача формують індивідуальне усвідомлення її кожним студентом і приводять до самостійного переформулювання.

Етап завершується спільним вибором одного з варіантів переформульованої проблеми.

Третій етап характеризується відходом від повсякденних поглядів та реакцій, генеруванням ідей, рішенням у межах обраного формулювання мети, пошуком нового підходу, іншого кута зору, несподіваних ракурсів. Такий перебіг від відомого до невідомого і є основою творчості.

Процес генерації нових ідей пов'язаний з технікою застосування образних аналогій.

Синектика виділяє аналогію як головний механізм творчості. У.Гордон вважає аналогію специфічними розумовими операторами активізації творчого процесу. Вони дозволяють побачити в об'єкті складну сукупність протилежних тенденцій, сторін та якостей, зробити творчу активність результатом свідомих зусиль.

П.Міхненко стверджує, що подолання "раціональності – серйозності – солідності" дозволяє інтерпретувати проблему у площині смішних, неадекватних асоціацій [7].

На даному етапі завданням викладача стає залучення студентів до роботи з різноманітними аналогіями.

Розглянемо види аналогій (за У.Гордоном).

**1. Пряма аналогія** дає змогу порівняти об'єкт з більш-менш схожим об'єктом у природі, техніці.

Вона ґрунтується на аналізі паралельних фактів, споріднених функцій, процедур з різних галузей. Це вільний асоціативний пошук, що потребує активізації пам'яті та включення механізму виявлення подібностей у людському досвіді.

Наприклад, у виборі формату школи майбутнього висувалися наступні ідеї:

1) школа аналогічна 5D кінотеатру: чуєш – бачиш – відчуваєш – пізнаєш та ще й цікаво;

2) школа як велика соціальна мережа, де можна рухатися цікавими для учня шляхами.

**2. Символічна аналогія** (оператор позитивного скептицизму або компактний парадокс) потребує формулювання парадоксальної фрази, яка у скороченому вигляді відображає сутність явища. Парадоксальність фрази полягає у несподіваному зв'язку протилежних понять, які зазвичай ніколи не співставлялися. Мета даного виду аналогії – знайти у звичному протиріччя, показати предмет з цікавого ракурсу. Це необхідний інструмент бачення у "звичному незвичне". Отже, символічна аналогія – це стисле поетичне формулювання смислу рішення, яке дає змогу активізувати уяву.

Синектичні фрази студентів стосовно майбутньої школи: "абстрактна реальність", "об'єднана частковість", "в майбутнє через минуле".

**3. Фантастична аналогія** викликає незвичайні, нереальні образи, що відповідають проблемі. Вона дозволяє відмовитися від стереотипів, зняти психологічну інерцію, рухатися невідомим шляхом.

У студентів застосування даного виду аналогії викликало найбільшу кількість ідей. Цей факт можна пояснити сучасним захопленням молоді жанром фантастики. Ідеї відрізнялись розмаїттям і включали телепортацію, телекінез, життя у Космосі, перевтілення та перетворення.

**4. Персональна аналогія** звільняє від зовнішнього аналізу і дозволяє "вжитися" в образ об'єкта проблеми або його частини. Своєрідне "злиття з об'єктом" дає змогу подолати інертність мислення.

Техніка персональної аналогії включає 3 прийоми:

- опис уявного об'єкта від першої особи;
- опис емоцій та відчуттів також від першої особи;
- ототожнювання себе з об'єктом, "вживання" у його цілі, функції, труднощі.

Відповідно до визначеної сутності персональної аналогії студенти зробили спробу уявити себе школою майбутнього. Один з них уявив себе велетенською флеш-карткою, яка наповнена знаннями, що треба передати учням. Інший – космічним кораблем, який має на борту машину часу та машину простору, для швидкого пересування, що дає змогу засвоїти знання в умовах, наближених до реальності.

Всі аналогії, що висували студенти, практично були спрямовані на створення позитивних відчуттів від навчання і подолання труднощів, про які йшла мова на етапі усвідомлення проблеми. А саме – подрібненість подачі матеріалу через поєднання у розкладі багатьох предметів, неможливість заглибитися у цікаві теми через обмеженість часу та недостатність інформаційних джерел, примусовість навчання через занижену мотивацію та стимулювання.

Таким чином, даний етап синектичного процесу характеризується перетворенням знайомого на незнайоме через формування нового погляду на творчу задачу. Новий ракурс завжди створює потенціал виходу у нестандартні рішення, а вміння побачити проблему з різних кутів зору – основа творчості [3, с. 4].

Отже, технологічний процес синектики можна розглядати як ланцюг “чарівних” перетворень.

При цьому синектичні ігри у роботі зі студентами стимулюють у них бачення незвичних перспектив, відхід від стандартних типів та моделей сприйняття, підштовхують до інноваційних способів аналізу, сприяють створенню нових проектів, рішенням індивідуальної та системної проблематики, прискоренню здійснення перетворень у організаціях, покращенню керування структурними процесами.

Необхідно звернути увагу і на те, що синектика є не тільки методом, що розвиває творчі здібності студентів та здатність системного бачення об'єктів управління, формує навички рефлексивного способу діяльності та нових способів керування комунікацією, дає змогу оволодіти пакетом функцій стратегічного керування, а певним чином виступає діагностуючим методом, оскільки на синектичних заняттях виявляється рівень компетентності та інформованості студента у різних галузях, володіння образним мисленням, здібність до абстрагування, узагальнення, порівняння, вміння актуалізувати потрібні знання у необхідний час, здатність ризикувати, тактовність, толерантність та доброзичливість у спілкуванні.

Це підтверджує, що синектичний метод не зводиться лише до лавиноподібного породження ідей як у “мозковому штурмі”, а являє собою цілісну структуровану систему, яка складається з трьох головних компонентів.

Системні компоненти синектики:

I. *Предметний* – рішення структурно-функціональної проблематики, реалізація проектів.

II. *Комунікативно-керівний* – формування та прояв головних і другорядних способів діяльності учасників.

III. *Рефлексивно-творчий* – набуття індивідуального та колективного досвіду творчої інноваційно-мисленнєвої діяльності, здійснення функцій стратегічного управління.

Згідно з сутністю кожного компонента у студентів формується певний комплекс аналітичних, комунікативних, творчих, рефлексивних, організаційних, прогностичних, проєктивних та орієнтаційних умінь та навичок, що забезпечуватимуть успішне виконання ними професійної діяльності.

Отже, синектика дозволяє перетворити деякі підсвідомі механізми на свідомі так, щоб вони спрацьовували у необхідний момент. На думку У.Гордона, у синектиці результати рішення проблеми раціональні, а процес руху до цього результату – ірраціональний.

Цікаво, що оригінальність та неординарність ідей за методом синектики залежить не тільки від обсягу знань та розміття інтересів, як у мозковому штурмі, а головним чином від емоційних особливостей особистості. Основну силу синектики створюють механізми роботи з образами: їх народження та перетворення.

Таким чином, упорядкованість та чітка процедура побудованість синектики дає змогу ефективно застосовувати її у процесі формування та розвитку творчих здібностей майбутніх учителів. Але робота студентів за даним методом потребує попередньої підготовки.

Засвоєнню оперативного механізму синектики сприяють тренінгові вправи, що “вмикають” уяву та активізують інтуїтивні процеси.

До таких вправ можна віднести: “Асоціація” – уявити себе будь-яким предметом і промовити монолог від першої особи; “Нове використання непотрібних речей”; “Нестандартне застосування предмета”; “Синоніми”; “Непередбачувані події” – продумати варіанти наслідків будь-якого явища (зникла мова, настала вічна темрява, немає земного тяжіння тощо); “Недомальований малюнок”; “Чиї це відбитки?”; “Геометричні картинки”.

Отже, синектика спрямована на поглиблене усвідомлення матеріалу. Вона розкриває та розвиває творчі здібності студентів. Дидактичні особливості синектики пов'язані з формуванням досвіду пошукової діяльності, вмінням бачити проблему, включенням новоствореного у контекст особистісного досвіду студентів. Робота у синектичних групах позитивно впливає на комунікативні здібності студентів, формує в них тактовність та толерантність, взаємозбагачує та розширює їх емоційно-пізнавальний досвід.

## Література

1. Gordon W. J. J. *Sinectics: The Development of Creative Capacity* / W. J. J. Gordon. – New York, 1961. – 180 с.
2. Кларин М. В. *Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках* : пособие к спецкурсу / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 222 с.
3. Кудрявцев А. *Маркетологи в поисках нового. Методы поддержки процесса новых идей. Синектика* / А. Кудрявцев // *Практический маркетинг*. – 1999. – № 7 (29). – С. 1–5.
4. Ликанов С. В. *О групповой работе* / С. В. Ликанов, В. В. Воробьев // *Московский психологический журнал*. – 2004. – № 6.
5. *Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті* // *Освіта України*. – 2001. – № 29. – 18 липня. – С. 4–6.
6. Никулина Т. Г. *Синектика как инновационный метод обучения* / Т. Г. Никулина // *Традиции и новаторство в развитии лингвистической и методической мысли*. – Самара : ПГСГА, 2010. – С. 175–179.
7. Михненко П. *Синектика... Немного творчества* / П. Михненко // *Новости менеджмента*. – 2010. – Июль-август.
8. *Педагогические теории, системы и технологии. Опыт организации творчества студентов* / под ред. А. В. Хуторского. – М. : Московский педагогический университет, 1999. – 72 с.

УДК 37.032

## МОТИВАЦІЇ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Щербак П.І., Благінін В.М.

*У статті наведені результати дослідження мотивації занять фізичними вправами студентів у вищих навчальних закладах, гуртожитку, домашніх умовах, з'ясовуються причини пасивного ставлення студентів до самостійних занять фізичними вправами, визначається етап результативного педагогічного впливу на формування у них потреби фізичної досконалості.*

*Ключові слова: мотивації занять фізичними вправами, фізична досконалість, спеціалізована фізична підготовка, потреба фізичної досконалості.*

*В статье приведены результаты исследования мотивации занятий физическими упражнениями студентов в высших учебных заведениях, общежитии, домашних условиях, выясняются причины пассивного отношения студентов к самостоятельным занятиям физическими упражнениями, определяется этап результативного педагогического влияния на формирование у них потребности физического совершенства.*

*Ключевые слова: мотивации занятий физическими упражнениями, физическое совершенство, специализированная физическая подготовка, потребность физического совершенства.*

*The article presents research results on motivation for doing physical exercises in higher educational establishments, dormitories, at home and explains the reasons of students' passive attitude towards independent physical training. Effective pedagogical measures to form the need for physical perfection in students are described.*

*Key words: motivation for doing physical exercises, physical perfection, special physical training, need for physical perfection.*

Сучасне життя висуває підвищені вимоги до психофізичної стійкості людини, відповідно актуальність фізичного виховання невідмінно зростає. Стан здоров'я, фізична готовність є головними компонентами і в той же час основними критеріями раціонального фізичного виховання, що має сприяти підготовці молодих людей до життя та професійної діяльності.

Фізичне виховання студентів у педагогічних вищих навчальних закладах розглядається як суттєва та органічна частина навчально-виховної роботи і як складова ланка в системі професійної підготовки фахівців. За своїм змістом та завданнями фізичне виховання має за мету формування у майбутніх педагогів здорового стилю життя, соціальної та трудової активності, а також рухливих якостей, що відповідають уяві про гармонійно розвинену особистість. У цьому розумінні їхня фізична культура (фізична підготовка, фізична досконалість, рівень фізичного розвитку) виступає ціннісним чинником, який відображає рівень особистісного розвитку майбутнього учителя, сферою прояву якого стає не лише професійна,

але і всі інші види діяльності і ставлення його до навколишньої дійсності, перш за все соціальної [1].

Результати досліджень В.У.Агеєвець, М.М.Бака, П.В.Воронова, Е.І.Добромилів та інших засвідчують сприятливий вплив фізичних вправ на усі психофізичні функції людини та її діяльність. Доведено, що систематичні заняття фізкультурою та спортом сприяють появі у студентів впевненості у своїх силах, підвищенню загального життєвого тону, витримки, емоційної стабільності, формуванню активної життєвої позиції [3]. Позитивні зміни, що виникають унаслідок регулярних занять фізичними вправами, проявляються і в стійкості до стресів, супротиву організму до несприятливих впливів, покращенню розумової та фізичної працездатності, розвитку здатності знаходити рішення та діяти у складних екстремальних ситуаціях, оперативно реагувати на умови, що змінюються.

Одним із шляхів, на який останнім часом звертається все більше уваги дослідників проблеми фізичного виховання у ВНЗ, є спеціалізована фізична підготовка з урахуванням змісту та умов їх майбутньої професійної діяльності. Орієнтування на

професійно-прикладну фізичну підготовку студентів знайшло своїх прихильників і реалізується сьогодні у багатьох ВНЗ. Так, наприклад, для біологів та географів, діяльність яких нерідко відбувається на відкритому повітрі і супроводжується тривалою та одноманітною роботою, що викликає втому, перенапруження м'язів ніг та спини, рекомендуються вправи з розвитку у них загальної витривалості вказаної групи м'язів. Конкретними формами пропонуються спортивна ходьба, легка атлетика, велосипедний та лижний спорт, гандбол, волейбол тощо.

Для філологів, робота яких характеризується незначною рухливістю та статичними позами, рекомендуються: біг, плавання, ходьба, лазіння по канату, настільний теніс, волейбол і т.п. Для викладачів технічних дисциплін, праця яких супроводжується фізичними зусиллями і вимагає певної координації рухів, рекомендуються силові вправи, а також гімнастика, акробатика, легка атлетика, велосипедний спорт, туризм тощо. Передбачається, що оволодіння студентами професійно-прикладною підготовкою потягне за собою розвиток у них значущих для певної професії якостей, умінь та навичок. Усе це, згідно з програмними цілями, дозволить у перспективі займатися педагогу профорієнтацією учнів з урахуванням їхніх фізичних можливостей, дотримуватись вимог щодо фізичної підготовки, визначених програмою, виконувати гігієнічні нормативи, активно пропагувати знання про фізичну культуру.

Великий інтерес викликають питання ставлення та мотивації до самостійних занять фізичними вправами студентів різних курсів у ВНЗ, гуртожитку, домашніх умовах. Для з'ясування суті зазначених питань нами була розроблена спеціальна анкета, що містила такі питання: "Які Ваші мотиви участі у заняттях з фізичного виховання?", "Чи займаєтесь Ви самостійно фізичними вправами?", "Скільки часу йде у Вас на самостійні заняття фізичними вправами?", "Що заважає Вам займатися фізичними вправами у вільний час?" та ін. Анкетування проводилось на факультетах гуманітарного профілю.

Отримані результати показали, що на першому курсі із 342 опитаних студентів регулярно самостійно виконують фізичні вправи 15,9% (54 чол.), на третьому з 328 – 16,9% (55 чол.), на п'ятому зі 194 – 11,4% (22 чол.), епізодично займаються відповідно на першому курсі – 56,1% (192 чол.), на третьому – 52,1% (192 чол.), на п'ятому – 52,1% (171 чол.). Кількість студентів, що не займаються фізичними вправами, на першому курсі склала 28% (96 чол.), на третьому – 31% (102 чол.), на п'ятому – 30,4% (59 чол.). Розглядаючи наведені дані у динаміці, можна констатувати, що навіть невелике число студентів, які займаються фізичною культурою самостійно, має тенденцію до скорочення на випускному курсі, де, здавалося б, повинна спостерігатися протилежна картина. Межею найвищої активності у самостійних заняттях фізичною культурою є третій курс. На цьому ж курсі зафіксований і найменший відсоток студентів, які виконують фізичні вправи епізодично. Звертає увагу і той факт, що для третього курсу характерний і найвищий відсоток студентів, які не займаються

самостійно ніякими вправами у жодних формах фізичної культури.

У розподілі часу на самостійні заняття фізичними вправами отримані такі результати. Із загального числа студентів, що займаються фізичною культурою регулярно, 60,3% (79 чол.) приділяють заняттям 20 хв., 23,7% (31 чол.) – 30 хв., 12,2% (16 чол.) – 40 хв., більше однієї години – 3,8% (5 чол.).

Серед причин нетривалого, пасивного ставлення студентів до самостійних занять фізичними вправами вказуються такі: відсутність спортивного одягу (612 студентів, 70,8%), вільного часу (532 студенти, 61,5%), відсутність умов для занять (527 студентів, 61%). 128 студентів (14,8%) зазначили, що не займаються фізичною культурою з причини великої витрати часу на дорогу до ВНЗ і назад, 262 чоловіки (30,3%) заявили про відсутність у них інтересу до самостійних занять фізичними вправами. Остання обставина викликає до себе особливу увагу, оскільки всі 100% опитаних одногослосно вказали на необхідність кожному учителю мати належну фізичну підготовку.

Аналіз мотивів самостійних занять фізичними вправами студентів з високим (перша), середнім (друга) та низьким (третьа група) рівнями здоров'я та рухливої готовності показав, що на першому курсі домінуючими мотивами є "рухлива активність" та "зміцнення здоров'я". Провідними ці мотиви зазначили представники першої та другої груп. У третій групі мотив "рухлива активність" зовсім не наводиться внаслідок витіснення цього мотивом "зміцнення здоров'я". Ця обставина дає привід думати, що низька рухлива активність, зокрема, витривалість та пов'язані з нею відчуття, безпосередньо сприймаються студентами цієї групи як симптом, який на пряму корелює з їхнім відчуттям здоров'я. Про це засвідчує також і той факт, що серед двох згаданих ними мотивів друге місце займають мотиви "підтримка працездатності" та "розвиток витривалості".

Таким чином, у свідомості досліджуваних цієї групи недоліки у здоров'ї безпосередньо пов'язуються з похідними його ознаками, такими, як працездатність та витривалість. Слід, однак, відмітити надзвичайно малий відсоток осіб цієї групи, що висували показник "розвиток витривалості" в числі основних мотивів участі у заходах, пов'язаних з розвитком та ростом у себе відповідних фізичних можливостей. Більшість же студентів цієї групи співвідносить у дійсності низький рівень своєї витривалості з порушеннями у тих чи інших людських органах, тобто пов'язують його з органічними або функціональними відхиленнями у їх діяльності. Тому вони і орієнтують свій вибір на такі вправи, які, на їх думку, слугують засобом попередження відповідних недоліків. Слід зазначити, що і в решті груп мотив "розвиток витривалості" не займає досить помітного місця, поступаючись, наприклад, у другій групі мотиву "зміцнення здоров'я", а в першій і такому мотиву, як "підняття настрою". Характерним є і та обставина, що мотив "підготовка до майбутньої роботи" у третій групі не наводиться зовсім, а в першій та другій складає відповідно 1,7% та 0,8%. Це вказує, перш за все, на недоліки у агітаційній, освітній та профорієнтаційній роботах

з учнями старших класів на етапі довишівської підготовки, а зі студентами – на початку навчання їх у ВНЗ.

Спільним для студентів третього курсу є винесення в усіх групах на перше місце мотиву “зміцнення здоров’я”. При цьому у третій групі друге та третє місця займають мотиви “спілкування” та “самовиховання”. Ці ж мотиви займають верхні місця також у першій та другій групах. Мотив “підготовка до майбутньої роботи”, навпаки, займає у другій групі одне із нижніх місць, а у першій групі поділяє останнє місце. Порівняно з першокурсниками мотив “підготовка до майбутньої роботи” зазнав незначних змін. Суттєвий приріст у мотивації студентів третього курсу спостерігається у підвищенні ролі мотивів “підтримка працездатності” та “розвиток витривалості”.

Мотив “зміцнення здоров’я” зберігає пріоритетне місце і в системі мотивів студентів п’ятого курсу. Наступні місця у розташуванні мотивів займають у третій групі відповідно “спілкування” та “підготовка до майбутньої роботи”, у першій групі – “розвиток витривалості” та з великим відривом – “формування постави”. Суттєвою відмінністю від студентів першого та третього курсів у системі мотивів студентів п’ятого курсу є високе місце, яке займає у структурі їхніх мотивів “підготовка до майбутньої роботи”. Звідси випливає, що успішність оволодіння студентами майбутньою професією пов’язується з ефективністю впливу засобів фізичної культури на їхню професійно-прикладну фізичну підготовку.

Співставляючи динаміку змін мотивів за курсами, можна відмітити появу у структурі мотивів студентів третього курсу такого набору, який є хорошою базою для формування у них потреби у фізичній досконалості. Це, в першу чергу, мотиви

“зміцнення здоров’я”, “підтримка працездатності”, “рухлива активність”, “розвиток витривалості”, “формування постави” та ін. На п’ятому курсі розташування мотивів дещо змінюється, особливо тих, які не є базою для формування у студентів потреби у заняттях фізичними вправами. У них вперед виходять мотиви, пов’язані з майбутньою професійною діяльністю.

Таким чином, вивчення стану проблеми фізичного виховання у педагогічних ВНЗ показало, що класифікація неупорядкованої множини змінних показників, що характеризують мотиваційну сферу рухливої готовності студентів, дозволили виділити з них три стійкі групи, які відрізняються між собою певним набором характерних ознак. Групоутворюючими ознаками при цьому виявилась мотиваційна сфера, емоційно-ціннісне ставлення особистості до власного фізичного розвитку та рівень загальної витривалості організму. Аналіз отриманих результатів також показав, що у структурі мотиваційної сфери студентів домінують мотиви, що віддають перевагу заняттям фізичними вправами з метою зміцнення здоров’я з низькою орієнтацією на професійні досягнення. Перевага у свідомості студентів необхідності занять фізичною культурою поєднується одночасно із низькою рухливою активністю під час проведення дозвілля та слабкою самоорганізацією свого розпорядку дня. Проведений аналіз динаміки ставлення студентів до самостійних занять фізичними вправами засвідчує також, що помітні його структурні зміни відбуваються на третьому році навчання студентів у виші, внаслідок чого цей етап може розглядатися як критичний і в той же час результативний для побудови спеціальних педагогічних впливів, спрямованих на формування у них потреби у фізичній досконалості.

### Література

1. Концепция воспитания учащейся молодежи // Педагогика. – 1992. – № 3–4.
2. Бака М. М. Социальнобиологические проблемы физической культуры и спорта / М. М. Бака, В. С. Бойко, С. С. Гурвич, И. В. Мурахов. – К. : Здоров’я, 1983. – 248 с.
3. Виленский М. Я. Физическая культура в системе адаптации будущих учителей / М. Я. Виленский // Теория и практика высшего образования. – М. : МГПИ, 1986. – С. 107–122.
4. Третьяков М. О. Удосконалення фізичної підготовленості студентів педагогічних інститутів у процесі самостійних занять фізичною культурою і спортом / М. О. Третьяков // Фізичне виховання дітей і молоді. – К., 1986. – Вип. 2. – С. 68–70.

УДК 371.32:54

## ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ХІМІЇ ТА В ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ

Щербина А.П., Щербина В.М.

*Проаналізовано шкільну навчальну програму з хімії, розкрито можливості шкільного курсу хімії у формуванні екологічної компетентності школярів. Автори діляться досвідом щодо здійснення з учнями при вивченні хімії аналізу екологічності виробничих процесів на місцевих підприємствах. Запропоновано використання на уроках ділових ігор та методу екологічних проектів. Звертається увага на екологічну складову шкільного хімічного експерименту. Зроблено порівняльний аналіз екологічної освіти в школах України і Республіки Білорусь.*

*Ключові слова: екологічна компетентність, освіта, школа, хімія, виробництво, Україна, Республіка Білорусь.*

*Проанализирована школьная учебная программа по химии, раскрыты возможности школьного курса химии в формировании экологической компетентности школьников. Авторы делятся опытом осуществления с учащимися при изучении химии анализа экологичности производственных процессов на местных предприятиях. Предложено использование на уроках деловых игр и метода экологических проектов. Обращается внимание на экологическую составляющую школьного химического эксперимента. Сделан сравнительный анализ экологического образования в школах Украины и Республики Беларусь.*

*Ключевые слова: экологическая компетентность, образование, школа, химия, производство, Украина, Республика Беларусь.*

*Secondary school curriculum in Chemistry is analyzed and its usefulness for forming students' ecological competence is examined in the article. The authors describe their experience of teaching students to analyze the ecological compatibility of production processes at the local factories in the course of studying Chemistry. Business games and ecological project methods are recommended to use in class and the ecological component of school chemistry experiments is emphasized. Comparative analysis of ecological education in Ukraine and the Republic of Belarus is carried out.*

*Key words: ecological competence, education, school, chemistry, production, Ukraine, the Republic of Belarus.*

На календарі ХХІ століття, і ми говоримо про високоіндустріальні, інформаційно-технологічні суспільства, швидке зростання міст, інтенсивний розвиток економіки і сучасне сільське господарство з точним землеробством. Разом з тим, на жаль, людство все більш надмірно споживає природні ресурси, які не є невичерпними; забруднює повітря, ґрунти, води викидами, відходами, пестицидами, хімікатами. Екологія і довкілля – це терміни, проблеми і символи кінця ХХ – початку ХХІ ст. Причина екологічного лиха та катастроф полягає насамперед у свідомості людей, перевернута шкала цінностей, де на першому місці стоїть не любов до всього живого, не досягнення гармонії з природою,

а збільшення споживання природних багатств, бездумне підкорення та перетворення природи.

Екологічне виховання та формування ключових компетентностей екологічної думки в учнів – важливе завдання сучасної школи. Щоб успішно охороняти наші ліси та водойми, землю та повітря від забруднення, а тваринний і рослинний світ від зникнення, треба знати природу, глибоко розуміти її закони та цінність. Мало тільки милуватися красивим сходом сонця чи чарівною квіткою, треба ще вміти бачити серцем, відчувати, тобто отримувати від спілкування з природою заряд високих почуттів, благородства, духовної щедрості. А такому спілкуванню, звичайно, допомагає знання природи.

Та одних тільки знань теж недостатньо, щоб захистити наше природне оточення від руйнівного натиску екологічно несвідомих людей. Потрібні дії. Важливо виховати особистість, здатну бачити, відчувати і передбачати стан довкілля, вміти зберегти і відновити його, розуміти місце людини в ньому, адже одним із пріоритетів державної політики в розвитку освіти є подолання прірви між освітою та життям, компетентнісне ставлення особистості до життя.

Формування екологічних компетентностей має бути безперервним процесом, що охоплює всі вікові, соціальні та професійні групи населення. Проте її центральною ланкою є школа, оскільки саме за шкільних років формування особистості відбувається найінтенсивніше, тому екологічна освіта є творчим процесом, безпосередньо пов'язаним з розвитком, самоутвердженням і самовираженням особистості.

Проблема взаємозв'язку людини з природою не нова, вона мала місце завжди. Але зараз екологічна проблема взаємодії людини й природи, а також впливу людського суспільства на навколишнє середовище загострилася. Планету може врятувати діяльність людей на основі глибокого розуміння законів природи, усвідомлення того, що людина – частина природи. Це значить, що еколого-моральна проблема виростає у проблему відвертання стихійного впливу людей на природу. Така взаємодія можлива за наявності в кожній людині достатнього рівня еколого-моральної культури, екологічної та моральної свідомості.

В умовах сучасної екологічної ситуації важлива екологізація всієї системи освіти та виховання підростаючого покоління. Актуальним є створення цілісної системи екологічної освіти, забезпечення її безперервності, в результаті чого кожна людина будь-якого віку матиме можливість одержувати необхідні їй екологічні знання. Виховання бережного, уважного ставлення до навколишнього середовища, формування навичок, спрямованих на покращення і охорону довкілля, повинні стати невід'ємною частиною загальної системи навчання та виховання.

Розвиток екологічної культури дітей шкільного віку здійснюється з метою формування основних екологічних понять у процесі вивчення навчальних дисциплін і в позакласній роботі, а також відповідального ставлення підростаючого покоління до навколишнього середовища та здоров'я людини. Взаємодія природи і людини дуже складна. Без перебудови нашої свідомості й ставлення до природи життя людини на Землі може загинути набагато раніше, ніж ми передбачаємо. От чому кожній людині треба бережно ставитись до природи, щоб уникнути катастрофи на Землі.

Сучасне суспільство – це суспільство новітніх хімічних технологій. Ми зустрічаємо нові матеріали, які є продуктами хімічного виробництва, вдома й на вулиці, під час відпочинку й під час роботи. Знайомство кожної людини з цим чудовим світом розпочинається в школі. І розпочинається воно на уроках хімії.

Хімія є однією з основних природничих наук, з якою пов'язаний процес формування єдиних

цілісних знань. Жодна з наук не відкрила перед людством таких широких перспектив та не зробила більше, ніж хімія; її роль у перетворенні природи, у створенні нових матеріалів і джерел енергії, а також у побуті важко переоцінити. Саме вона забезпечила достаток найнеобхідніших речей та предметів комфорту, що поліпшили здоров'я людей та їхній добробут, зробила їх щасливими. Хімія виступає як сполучна ланка неживого з живим, її називають наукою-чарівницею: у руках розумних, знаючих, добрих людей вона приносить користь, а в руках нездар стає небезпечною.

Тому одним із завдань шкільного курсу хімії є формування специфічних навичок поведінки з речовинами, умінь грамотно застосовувати знання з хімії в спілкуванні з природою, показати гуманістичну спрямованість хімії, її зростаючу роль у розв'язанні глобальних проблем людства, в тому числі й захисті довкілля від забруднення промисловими і побутовими відходами, виховувати екологічну культуру учнів. Зв'язок хімії з життям потрібно розуміти широко, це не лише ознайомлення з продуктами хімічного виробництва, але й знання найважливіших хімічних процесів, котрі відбуваються в живих організмах, що спостерігається в побуті, природі, використання нових засобів навчання, через які розкриваються сучасні досягнення хімії та хімічних виробництв.

Часто доводиться чути, що саме хімія винна в погіршенні екологічної ситуації, але всі чомусь забувають, що на сучасному етапі розвитку наука і техніка озброїла людину потужними засобами впливу на природу. З їх допомогою людство залучило до процесу матеріального виробництва всі оболонки нашої планети та вийшло за її межі – в космос. І зараз постає питання: “Чи можна зберегти для нащадків усі існуючі на Землі форми живого в усьому їх різноманітті й первісній дивині. І що в цьому плані здатна зробити хімія?” А вона здатна зробити багато чого...

Шкільною програмою з хімії передбачено, що програмовий матеріал має чітко виражене екологічне спрямування. Екологічна складова хімічної освіти у програмі представлена біосферними колообігами Оксигену, Нітрогену, вуглекислого газу, води та такими наслідками впливу діяльності людини на середовище, як парниковий ефект, кислотні дощі, руйнування озонового шару, тощо. Належна увага приділяється впливу хімічних чинників на здоров'я людини, пояснюється згубна дія алкоголю, наркотичних речовин, тютюнопаління.

Вивчення хімії спрямоване також на формування життєвої і соціальної компетентностей учнів, зокрема їх екологічної культури, навичок безпечного поводження з речовинами у побуті та на виробництві [4, с. 6]. Таким чином, шкільний курс хімії має всі можливості для формування екологічної культури учня. Хімія несе основне навантаження в розкритті таких проблем, як забруднення навколишнього середовища техногенними речовинами, радіаційне забруднення середовища, порушення озонового шару, смоги, кислотні дощі та парниковий ефект.

Хімія як одна з навчальних дисциплін дає змогу засобами свого предмета здійснювати екологічну

освіту і виховання учнів безпосередньо у процесі навчання. При цьому екологічна освіта повинна:

– спиратися на хімічні знання учнів, розкривати їх екологічну сутність, що дасть змогу учням у майбутньому усвідомлено брати участь в охороні довкілля;

– сприяти розумінню ролі хімічних факторів, які впливають на природу, в тому числі і на людину;

– давати змогу виробляти певну позицію, що зумовлює екологічно грамотну поведінку учня [1, с. 19].

Аналізуючи шкільну програму з хімії, бачимо, що екологічні питання проходять через всі теми курсу. Наприклад, у 7 класі з перших уроків розглядається питання ролі хімії в природі і житті людини, користі та шкоди, у зв'язку з чим звертається увага на необхідність здобуття мінімуму хімічних знань, які допоможуть жити в гармонії з природою, тому що хімія відіграла дуже важливу роль у житті людства. Добування металів, виготовлення надміцних сплавів, синтетичних матеріалів, пластичних мас, надрпровідників, миючих засобів, гуми, ліків, парфумерних засобів, мінеральних добрив, кормових добавок, засобів захисту рослин тощо також не обійшлися без втручання хімії. Хімія життєво необхідна світу, людському суспільству, вона стала частиною нашого життя, нашого сьогодення і майбутнього, і від уже зроблених страшних помилок врятувати теж може лише вона – хімія. Лише хімічні речовини, матеріали і процеси можуть найефективніше сформувані екологічно здорове техногенне середовище, що не властиве жодній з інших наук. При вивченні різних тем шкільного курсу хімії постійно звертаємо увагу на природоохоронний аспект, пропонуємо учням задачі екологічної тематики, написання творів, підготовку повідомлень про охорону повітря від забруднення, охорону природних водойм, шкідливий вплив радіоактивного випромінювання на живі організми, роль озонового шару для збереження життя на Землі та його руйнування, про нітрати та проблему вмісту їх у продуктах харчування, про парниковий ефект, про охорону довкілля під час переробки і використання вуглеводневої сировини, що особливо актуально для нашого Варвинського району, одного з найбільш забруднених у Чернігівській області.

Важливим аспектом у процесі вивчення хімії є вміння застосовувати одержані знання для безпечного поводження і використання речовин та матеріалів у побуті, на виробництві, в сільському господарстві, в повсякденному житті, попередження явищ, які спричиняють шкоду довкіллю і здоров'ю людини. Так, наприклад, у темі “Неметалічні елементи та їх сполуки” (10 кл.), говорячи про раціональне використання добрив та проблему охорони довкілля, наводимо досвід СТОВ “Дружба-Нова” з використання новітніх технологій точного землеробства. На основі аерофотознімків або космічних знімків поля розподіляються на зони за біомасою, з яких відбираються зразки для визначення вмісту та запасів мінеральних форм азоту, в результаті чого встановлюються норми нітратних добрив для підживлення та створюються аплікаційні карти-завдання для диференційованого внесення

мінеральних добрив. Внаслідок диференційованого внесення нітратних добрив на мінералізацію поживних решток відбувається не лише раціональний розподіл азоту в межах поля, а і зменшення кількості внесених добрив від 5 до 25%, чим зменшується тиск на навколишнє середовище та мінімізується їх вимивання і попадання в підґрунті води.

Застосування локально-стрічкового внесення добрив дозволяє вносити фосфорно-калійні добрива з осені, що є ефективнішим за весняне рядкове припосівне внесення і дає можливість зменшити норми фосфорно-калійних добрив до 50% порівняно з внесенням врозкид. Крім економічного ефекту, важливий також екологічний аспект, що в підсумку сприяє зменшенню антропогенного навантаження на довкілля.

При вивченні теми “Природні джерела вуглеводнів та їх переробка” (11 кл.) велику увагу звертаємо на охорону довкілля від забруднень при переробці вуглеводневої сировини та використанні продуктів переробки. В нашому районі функціонує Гнідинцівський газопереробний завод, який негативно впливає на навколишнє середовище і здоров'я населення. Обсяги викидів шкідливих речовин у нашому районі в 6,7 разів більші, ніж у сусідньому Срібнянському районі, в 4,5 рази більші, ніж у Талалаївському, в 2,8 разів – ніж у Прилуцькому районах (дані за січень – вересень 2010 р.), а по вуглекислому газу в 128 разів більше, ніж у Срібнянському і в 15,7 разів більше, ніж у Прилуцькому.

Тому такою важливою є екологічна складова навчання і виховання школярів. Пропонуємо ділові ігри, підготовку екологічних проєктів. Важливу увагу приділяємо навчальним дискусіям з проблем довкілля, виконанню творчих екологічних завдань, тощо.

Ділові ігри сприяють підвищенню інтересу до поставлених питань, кращому засвоєнню інформації, є важливим методичним прийомом, що дозволяє успішно вирішувати завдання природоохоронної освіти і виховання. Збуджуючи розумову активність, вони дають учням ґрунтовні знання, набуті в результаті особистого досвіду; різноманітність думок з проблеми навчає сперечатися, відстоювати власну точку зору. Кожен повинен відчувати свою причетність до того, що відбувається навколо нього, бути спроможним приймати рішення, діяти, виконуючи свій обов'язок перед природою.

Метод екологічних проєктів дає можливість формувати в учнів творчий підхід до пізнання природи, оцінки екологічної ситуації, виявляти, аналізувати та оцінювати вплив антропогенних факторів на навколишнє середовище, прогнозувати зміни, пропонувати своє вирішення екологічних проблем, сприяє вихованню екологічної свідомості учнів, формує природоохоронну компетентність. До речі, з екологічним проєктом “Сучасний екологічний стан с.Озеряни та шляхи його поліпшення” наш учень брав участь у I Всеукраїнській олімпіаді з екології (2011 р.).

Хімія – наука експериментальна, тому важливим є екологічне виховання в процесі шкільного хімічного експерименту. В процесі вивчення хімії це можна реалізувати шляхом знаходження способів



переробки відходів шкільного хімічного експерименту і включення етапу переробки як рівноправного і невід'ємного компоненту у всі без винятку шкільні досліди. Так, ще в практичній роботі №1 "Правила техніки безпеки під час роботи в хімічному кабінеті. Прийоми поводження з лабораторним штативом і нагрівними приладами" даємо додаткову інформацію про необхідність утилізації всіх відходів після хімічних дослідів. Підкреслюємо, що при вивченні хімії обов'язковим компонентом кожної практичної роботи, демонстраційного або лабораторного досліді буде знищення, знезараження або використання речовин, що утворюються в процесі хімічних перетворень. Таким чином, уже на цій стадії навчання учні розуміють, що виключення потрапляння речовин у зовнішнє середовище є правилом безпеки, причому правилом глобального масштабу. Інформуємо школярів про деякі способи ліквідації речовин, з якими вони зустрінуться в майбутньому.

Всі практичні роботи у 7–11 класах, а також лабораторні досліди і демонстрації повинні бути екологічно чистими, що важливо усвідомити учням. Кабінет хімії уже не може розглядатися лише як місце навчання. Це "місце дії", своєрідне "хімічне виробництво", що "викидає" шкідливі відходи і потребує реалізації природоохоронних вимог при виконанні експерименту. Ідея захисту середовища при виконанні хімічного експерименту в школі повинна пронизувати всі види цього експерименту в усіх класах, для всіх учнів. Лише такий підхід дозволяє сформувати екологічно грамотне мислення, виробляє у школярів певний "рефлекс екологічної чистоти".

Дослідження вчених-психологів стверджують, що екологічна освіта і виховання невіддільні, екологічна освіта сьогодні є прикладом здійснення психолого-педагогічного принципу єдності освіти й виховання, в результаті чого формується особистість школяра, його світогляд. У розв'язанні цих проблем пріоритет належить формам позакласної роботи, позаурочної та позашкільної екологічної освіти й виховання (вітчизняне трактування) або неформальної освіти в галузі навколишнього середовища (міжнародне трактування), оскільки позакласна діяльність має більше переваг порівняно з навчанням у класі, адже вона не обмежена академічними годинами. Водночас вона більшою мірою пов'язана з місцевими екологічними умовами, що мають життєво важливе значення для громади, членами якої є самі школярі [2, с. 29].

Завдяки своїм перевагам неформальна освіта в галузі навколишнього середовища зацікавлює педагогічну громадськість, тому що вона набагато повніше враховує знання й інтереси школярів, їхні пізнавальні й інтелектуальні можливості, дає змогу застосовувати здобуті знання, набуті уміння й навички у практичній діяльності з охорони навколишнього середовища. Важливо, що розширюються безпосередні контакти учнів з природою, і вони мають змогу побачити результати своєї роботи. Доцільно організоване, з погляду педагогічних вимог, спілкування школярів з природою, спостереження

за наслідками природоперетворювальної діяльності людини і – головне – її оцінка та особиста участь у всебічній дослідницькій та природоохоронній роботі сприяють формуванню гуманістичних якостей особистості. Тому сьогодні поряд із філософськими, соціально-політичними й економічними гранями проблем охорони навколишнього середовища все чіткіше виявляється гуманітарна грань.

Неформальна освіта в галузі охорони навколишнього середовища має широкі можливості, створюючи передумови для розвитку соціальної активності школярів, їхньої самостійності, усвідомлення природи як системи цінностей, розвиваючи здатність до моральних оцінок як індивідуального, так і суспільного ставлення до навколишнього середовища.

Формальна і неформальна освіта в галузі природоохоронної роботи є безперервним процесом засвоєння цінностей і понять, спрямованим на формування умінь і стосунків, необхідних для осмислення й оцінки взаємозв'язків між людиною, її культурою і навколишнім середовищем, що передбачають розвиток умінь приймати екологічно доцільні рішення і мають на меті засвоєння відповідних правил поведінки в навколишньому середовищі та формування в кінцевому результаті екологічної культури особистості, її екологічної компетентності.

Робота екологічного факультативу, шкільного наукового товариства, участь у Всеукраїнських та обласних екологічних конкурсах, написання МАНівських робіт, проведення конференцій, екологічних ранків та вечорів, екологічних віталень, екологічних віч та багатьох інших виховних заходів екологічної тематики сприяє формуванню відповідального ставлення наших учнів до природи та накопиченню власного досвіду розв'язання екологічних проблем довкілля. Віриться, що учні, які перейнялися екологічними проблемами, в майбутньому будуть грамотно поводитися у побуті, у природі та виробництві. Сформовані екологічні компетенції та набуті в школі знання допоможуть бережно ставитися до природи та жити в гармонії з нею.

Питання екологічного виховання в нас найчастіше покладається на школу. Вважаємо, що вирішення питання екологічного виховання вимагає якісних змін у всіх ланках системи освіти і виховання молоді. І це перш за все стосується особистості майбутнього вчителя, адже від його загальної, в тім числі і екологічної культури, залежить виховання підростаючого покоління і його ставлення до природи.

Школі потрібен учитель з екологічним мисленням, компетентний, патріот України. Він повинен не просто мати знання, потрібно, щоб екологічна думка пройшла крізь душу і серце, стала сенсом життя, натхненням, прагненням самовираження, тоді буде бажання принести користь природі, отже, собі, суспільству, людству.

На нашу думку, екологічні питання бажано включати в навчальні плани з усіх спеціальностей. В цьому напрямі нам, учителям шкіл і викладачам вишів, є над чим працювати, адже високе почуття відповідальності за стан навколишнього середовища є одним з основних показників, що характеризує

інтелектуальний рівень та моральне обличчя сучасної людини.

Зростаюча деградація природного середовища, процеси глобалізації – все це показує необхідність вибору такої стратегії розвитку людського суспільства, яка б принципово змінила ставлення до природи. Необхідне впровадження нової екологічної парадигми і повної екологізації свідомості особистості, яка передбачає формування екологічного світогляду, виховання екологічної етики і моральності. Завдання екологічної освіти пов'язані з розробленням і формуванням взаємовідносин з довкіллям на основі принципів екологічної рівноваги, гармонії і розумного природокористування. Тут потрібні об'єднані зусилля. Ми багато чуємо про чистоту в білоруських містах і селах, у лісах і на берегах річок, озер. Зрозуміло, що і в Республіці Білорусь багато не вирішених екологічних проблем. Але таких стихійних смітників, які повсюди в нас рясніють, у них немає. І це досягається не лише адміністративними заходами, а й внутрішньою культурою, гуманнішим ставленням до природи. Білоруси раніше за нас і більше уваги приділили екологічному вихованню. Так, якщо проаналізувати навчальні програми курсів за вибором і факультативів природничих дисциплін, то в білоруських колег значно більше за нас програм екологічного напрямку, які є частиною програми безперервної екологічної освіти учнів, що складається з ряду

послідовних курсів варіативного компонента на всіх ступенях шкільного процесу. В них більше методичних посібників з екологічної тематики. Теоретичні напрацювання підкріплюються практичними діями: проведенням досліджень, екологічного моніторингу, створення екологічних паспортів школи, розроблення екологічних проектів, часто в межах міжнародного співробітництва. Більше розвинена практична екологія, спрямована на формування екологічного мислення і культури, на важливість збереження навколишнього середовища для майбутніх поколінь.

Природа не має меж, повітря не знає кордонів, тому екологічні проблеми – це проблеми всього людства. Охорона природи – це важлива загальнодержавна і загальнонародна справа, охорона природи – це обов'язок кожної людини.

Чи можна дивитися в майбутнє з оптимізмом? Так, і тільки так. Звичайно, це непросто, адже оптимізм у бідних і багатих людей різний. Можливості в усіх різні, але шляхи вирішення екологічних проблем треба шукати усім. Потрібно не лише вірити, що людина знайде рішення, як зберегти природу, як жити у злагоді з нею і суспільством, але й особистим прикладом, особистою ініціативою доводити свою небайдужість до неї, своє палке бажання зберегти і примножити її багатства для майбутніх поколінь [3, с. 46].

#### Література

1. Буринська Н. Екологічна складова у змісті шкільної хімічної освіти / Н. Буринська // Біологія і хімія в школі. – 1998. – № 1. – С. 18–20.
2. Пустовіт Г. Європейський досвід неформальної екологічної освіти / Г. Пустовіт // Біологія і хімія в школі. – 2000. – № 2. – С. 28–31.
3. Фурсов В. М. Екологічна криза і людина: хто винен? / В. М. Фурсов // Країна знань. – 2011. – № 4–5. – С. 43–46.
4. Хімія 10–11 класи: програми для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів: рівень стандарту, академічний рівень та поглиблене вивчення. – Тернопіль : Мандрівець, 2011. – 240 с.

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 37.011.33+130.2

### ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ САМОНАВЧАННЯ ТА САМОПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Благініна С.В.

*У статті автор визначає і досліджує ефективність організації самостійної навчальної та наукової роботи, які складають основу сучасної професійної освіти.*

*Ключові слова: самостійна робота, модель технології самостійної роботи, самостійна дослідницька діяльність, самонавчання, самопідготовка.*

*В статье автор определяет и исследует эффективность организации самостоятельной учебной и научной работы, которые лежат в основе современного профессионального образования.*

*Ключевые слова: самостоятельная работа, модель технологии самостоятельной работы, самостоятельная исследовательская деятельность, самообучение, самоподготовка.*

*The author of the article investigates and determines the efficiency of organizing self-study and independent scientific work that are the foundation of modern professional education.*

*Key words: independent work, model of technology for independent work, independent research work, self-study, self-instruction.*

В умовах реформування вищої освіти України і входження її системи у європейський освітній простір передбачається модернізація змісту, форм і методів навчання і виховання. Досвід ВНЗ України свідчить про те, що сучасна професійна освіта надає особливого значення інтеграції навчальної та наукової роботи студентів. На сучасному етапі, коли обсяг інформації збільшується, постає питання перебудови підходу до навчального процесу. Йдеться про необхідність забезпечити знання таким чином, щоб студенти мали можливість не лише застосовувати набуті ними знання, а й були готові до самостійного пошуку, аналізу, до засвоєння нових досягнень психолого-педагогічної науки.

Нова Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні передбачає створення сприятливих умов для виховання особистості майбутнього вчителя, спроможного самовдосконалюватися як у процесі навчання, так і у професійній діяльності. Основними завданнями є управління самостійною роботою студентів, формування спонукальних мотивів учіння, постановка цілей і завдань навчальної і наукової діяльності, їх організація та контроль за результатами [4, с. 48]. В умовах кредитно-модульної системи, коли йдеться про пріоритет модульного навчання, перед студентами ВНЗ

України відкриваються можливості вільного вибору в опануванні навчального матеріалу. Вкажемо, що проблема організації самостійної роботи студентів у ВНЗ не є новою для зарубіжної та вітчизняної педагогічної науки.

Висвітленням її сутності займалися зарубіжні вчені Д.Брукс, В.Кембел, П.Хілз, М.Тейлор. За результатами аналізу їх наукових праць можна зробити висновок про те, що ефективність самостійної роботи тісно пов'язана із мотивацією навчання.

Д.Брукс дослідив чинники, що сприяють ефективності самостійної навчальної діяльності. Він дійшов висновку, що відсутність мотивації у навчанні призводить до зниження ефективності самостійної навчальної діяльності. На його думку, студенти, які мають низькі показники у навчанні, практично не приділяють уваги самостійній роботі (у них спостерігається відсутність мотивації навчання).

Проблемам організації самостійної роботи присвятили свої наукові доробки вітчизняні науковці А.М.Алексюк, Ю.К.Бабанський, А.В.Глузман, Н.М.Дем'яненко, І.А.Зязюн, М.П.Лещенко, П.І.Підкасистий, В.А.Сластьонін та ін. Все частіше дослідження українських педагогів спрямовані на

необхідність використання сучасних технологій для організації самостійної роботи.

А.М.Алексюк вважає, що в умовах кредитно-модульної системи змінюється функція викладача в організації навчальної та наукової діяльності, а частка самостійної роботи становить 50%. Отже, збільшення обсягу самостійної роботи є найважливішим пріоритетом модульного навчання [1].

В.Є.Бенера досліджує питання інтеграції навчальної та наукової роботи майбутнього педагога і пропонує модель технології самостійної роботи в процесі фахової підготовки, яка, на його думку, об'єднує зміст психолого-педагогічних дисциплін навколо проблеми формування фахової компетентності і забезпечить принципи наступності, послідовності і системності на кожному ступені фахової підготовки.

С.С.Вітвицька висвітлює сутність потенційних можливостей самостійної роботи, яка акумулює самостійну дослідницьку діяльність і пронизує всі рівні професійної підготовки майбутнього педагога. розглядаючи її як форму навчання, при якій студент засвоює необхідні знання, оволодіває вміннями та навичками. Науковець наголошує на планомірній і систематичній праці студентів, а також на необхідності формування власного стилю розумової діяльності [2, с. 387].

В.К.Лихолетова визначає серед форм організації самостійної роботи студентів індивідуальне навчально-дослідне завдання. На її думку, у процесі виконання індивідуальних завдань студенти переконуються в необхідності творчого пошуку у своїй професійній діяльності і поступово звикають до того, що треба працювати самостійно.

Т.М.Руденко пропонує засоби активізації самостійної роботи для студентів, які здобувають освіту у технікумах та коледжах.

М.О.Солдатенко у своїх дослідженнях наголошує на тому, що у контексті Болонського процесу вагомим місцем належить саме самостійній пізнавальній активності.

Отже, проаналізувавши наукові праці вітчизняних учених, ми дійшли висновку про те, що спостерігається єдність поглядів науковців у визначенні самостійної роботи як свідомої перетворювальної діяльності, спрямованої на отримання нових знань.

Самостійна діяльність студента є ефективним засобом самонавчання та самопідготовки, який сприяє кращому засвоєнню великого обсягу нового матеріалу, формує навички самостійної навчальної та творчої діяльності.

Проаналізуємо рис. 1 та визначимо місце і значення самостійної роботи у системі навчальної діяльності, у практичній підготовці та у науково-дослідній діяльності. Пронизуючи всі рівні професійної підготовки майбутнього педагога, самостійна

робота акумулює самостійну дослідницьку діяльність (СДД), сприяє вдосконаленню вмінь і навичок самостійно висловлювати власну думку, вмінно аналізувати та обґрунтовувати судження.



СДД - самостійна дослідницька діяльність

**Рис. 1. Модель технології самостійної роботи в процесі фахової підготовки майбутнього педагога**

Слід наголосити, що в умовах кредитно-модульної системи навчання на самостійну роботу покладено важливі функції. А саме:

1. Інтеграція навчальної та наукової роботи студента у процесі професійної підготовки.
2. Формування професійної компетенції.
3. Професійна самореалізація на ринку праці.

Отже, в умовах кредитно-модульної системи навчання, коли кількість інформації постійно зростає, а через деякий час вона повністю або частково втрачає свою актуальність, постає питання про доцільність її засвоєння. В даній ситуації необхідно знайти новий підхід до навчання, при якому виникає необхідність сформувати у студентів здатність до самоосвіти, самовдосконалення, вміння самостійного знаходження інформації та аналізу її.

На сучасному етапі здатність студента самостійно опанувати навчальний матеріал стає пріоритетом, а розробка та апробація нових оптимальних навчальних програм і посібників можуть сприяти інтеграції самостійної роботи і прогнозувати діяльність студента, надаючи йому можливість забезпечити професійну самореалізацію. Маючи прогнозуючу та взаємообумовлюючу функції до навчальної та наукової діяльності, самостійна робота з її раціональною організацією повинна стати основою сучасної професійної освіти і сприяти розвитку особистості майбутнього педагога.

## Література

1. Алексюк А. М. Модульне навчання: проблема взаємодії викладачів та студентів. Педагогічні технології у неперервній освіті : монографія / А. М. Алексюк ; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – С. 75–88.
2. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26.

4. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: досвід впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ТНПУ ім. В. Гнатюка. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005.  
Ч. 3. – 2005. – 272 с.
5. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
6. Руденко Т. М. Засоби активізації самостійної роботи студентів / Т. М. Руденко. – Освіта. Технікуми. Коледжі. – 2006. – № 2 (12) – С. 30.
7. Солдатенко М. О. Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу / М. О. Солдатенко // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 49–51.

УДК 378:371.134:371.12

## ПЕРЕДУМОВИ РЕФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У НІМЕЧЧИНІ

**Бобраков С.В.**

*У статті досліджуються передумови реформування професійної підготовки вчителів у Німеччині. Розглядаються основні орієнтири в напрямку реформування професійної підготовки вчителів.*

*Ключові слова: професійна підготовка вчителів у Німеччині, передумови реформування, напрямки реформування.*

*В статье исследуются предпосылки реформирования профессиональной подготовки учителей в Германии. Рассматриваются основные ориентиры в реформировании профессиональной подготовки учителей.*

*Ключевые слова: профессиональная подготовка учителей в Германии, предпосылки реформирования, направления реформирования.*

*The premises of teacher education reforms in Germany are researched in the article. The main areas of teacher education reforms are highlighted.*

*Key words: teacher education in Germany, premises of reforms, areas of reforms.*

**Постановка проблеми.** Потреба реформування педагогічної освіти в Україні пов'язана як із внутрішніми чинниками (зростання вимог до педагогічних працівників, запровадження нових дидактичних технологій, гнучке оновлення змісту шкільної освіти), так і з зовнішніми вимогами, зумовленими Болонським процесом. З метою конструктивного реформування системи підготовки вчителів доцільно запозичувати зарубіжні моделі й технології педагогічної освіти, спираючись на прогресивний вітчизняний досвід.

Однією з країн, досвід реформування педагогічної освіти якої може позитивно вплинути та сприяти вдосконаленню вітчизняної галузі освіти, є Німеччина. Саме у цій країні на передній план поставлено питання реалізації завдань Болонської декларації щодо реформування галузі підготовки вчителів.

Оскільки стратегічною лінією розвитку освіти України визнано інтеграцію у світовий та європейський культурно-освітній простір, то доцільним видається вивчення досвіду реформування педагогічної освіти Німеччини, зокрема важливим є дослідження проблемних компонентів професійної підготовки вчителів та напрямків їх вирішення, з метою запозичення корисних для вітчизняної педагогіки ідей та принципів.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Питання реформування професійної підготовки вчителів у Німеччині порушувало чимало науковців. Варто відзначити наукові розвідки Н.Абашкіної, Л.Ваховського, В.Завальнюк, Г.Братиці, Л.Пуховської,

О.Пришляк, А.Сбруєвої, Н.Козак, Н.Махині, А.Турчина.

Дослідницький інтерес викликають також праці зарубіжних науковців В.Бауера, Д.Саїтової, О.Мартінової, Д.Гензель, Г.Мехнерта, Й.Ханса, Л.Фрід, М.Байєра та Й.Вільдта.

Водночас передумови реформування професійної підготовки вчителів у Німеччині не отримали, на нашу думку, достатнього висвітлення у вітчизняних наукових публікаціях.

**Мета статті** – дослідити передумови реформування професійної підготовки вчителів у Німеччині.

**Виклад основного матеріалу.** Процес дореформеної підготовки вчителів у Німеччині у всіх федеральних землях складався з двох фаз: навчання в університеті або у відповідному йому за статусом ВНЗ (теоретична підготовка) та стажувальна практика/референдаріат (практична підготовка). Метою підготовки вчителів у першій фазі навчання було створення теоретичної основи для майбутньої практичної фази навчання, отримання досвіду наукової діяльності. Навчання в університеті закінчувалося Першим державним іспитом (Erste Staatsprüfung), успішне складання якого підтверджувало достатній рівень теоретичної підготовки в галузі викладання певного предмета та супроводжувалося допуском до проходження стажерської практики (Referendariat) [6, с. 230].

Стажерська практика складалася з відвідування уроків досвідчених учителів, проведення уроків під керівництвом методиста та самостійної підготовки і проведення уроків, а також відвідування занять з

педагогіки та дидактики в семінаріях, де аналізувався отриманий досвід та поповнювалися набуті в університеті теоретичні знання. Метою другої фази навчання була практична підготовка до самостійної професійної діяльності. Після проходження стажувальної практики складався Другий державний іспит (Zweite Staatsprüfung), який підтверджував здатність кандидата самостійно організувати навчальний процес на посаді вчителя [3, с. 205].

Останнім часом двофазова модель підготовки вчителів у Німеччині за системою Перший державний іспит – Референдаріат – Другий державний іспит зазнала різкої критики з боку академічної спільноти та знаходиться на стадії реформування. Передумовами реформаційних починань у професійній підготовці вчителів у Німеччині виступають:

1. Брак професійної спрямованості в першій фазі.

На цьому етапі навчання характеризується ігноруванням вимог щодо важливості формування професійно-педагогічної компетентності. Основним компонентом університетської освіти є предметно-теоретична підготовка, практичному компоненту на цьому етапі приділяється недостатньо уваги.

2. Відсутність аналізу вишівської методики.

Одним із серйозних недоліків університетської освіти є нехтування методичними питаннями, важливими для якісного викладання навчальних дисциплін. Брак науково обґрунтованого аналізу методичних прийомів, що застосовують під час університетських занять, протягом тривалого часу завдавав неабиякої шкоди якості педагогічної освіти.

3. Відсутність розуміння різниці між поняттями “дисципліна про науку” та “дисципліна для викладання”.

В університетській практиці домінує, насамперед, поняття дисципліни в значенні “наука в скороченому обсязі”, що, по-перше, призводить до неналежного оцінювання ролі методичного аспекту дисципліни, призначеної для викладання; по-друге, із такого розуміння випливає неадекватне сприйняття трансформаційних процесів у науці. Для подолання такого стану слід сприяти “розвиткові навчальної культури, в основі якої лежать інтереси тих, хто навчається” [5, с. 5].

4. Брак зв'язків між елементами в навчанні “теорія – практика” і професійною спрямованістю.

5. Відсутність зв'язків між навчанням в університеті, референдаріатом та системою підвищення кваліфікації.

Університетська освіта й референдаріат розвивалися незалежно одне від одного, навіть перехід університетських методистів до другої фази в нових федеральних землях 1991–1992 рр. (після переходу до західнонімецької моделі педагогічної освіти) не дав змоги створити сприятливих умов для співпраці. Усі експерти наголошують на неузгодженості дій між представниками фаз [4, с. 144].

6. Неналежний рівень наукової роботи в різних аспектах навчальної діяльності.

Як зазначають У.Вишкон та Г.Мехнерт, “наука не повинна розвиватися в безпредметному просторі, без співвідношення із практикою” [5, с. 78]. Зв'язок теорії з практикою як наукова вимога повинен стати пріоритетним у дослідженнях.

7. Нівелювання ролі особистісного зростання майбутніх учителів.

Педагогічна освіта априорі покликана розвивати гармонійну особистість освітянина. У сучасному суспільстві формування професійної компетентності вчителя не можна обмежувати передачею бази постійно оновлюваних знань, навіть за умови застосування нових педагогічних технологій. До самоосвіти повинен прагнути кожен індивід, учитель має апробувати досвід засвоєння нового на власному прикладі, щоб допомогти подолати труднощі довіреним йому дитячим колективам. Учні та студенти мають здобувати власний досвід на основі теорії; їх слід заохочувати до формування авторської концепції навчання, спонукати до реалізації творчого потенціалу.

Відповідно до вищезазначених проблем та загальноєвропейських зрушень в галузі педагогічної освіти було визначено основні орієнтири в напрямку реформування професійної підготовки вчителів.

1. Перехід на ступеневу систему підготовки вчителів (бакалавр освіти/Bachelor of Education – магістр освіти/Master of Education), впровадження модуляризованих навчальних програм, кредитно-модульної системи навчання, орієнтація на компетентнісно-спрямовану підготовку [1, с. 147].

2. Забезпечення змістової й структурної єдності в педагогічній освіті, що означає, зокрема, реінтеграцію референдаріату в університетський курс освіти й залучення регіональних інститутів, які контролюють проходження навчальної практики, до структури ВНЗ, а також організацію дослідницьких лабораторій тощо.

3. Поступове налагодження зв'язків “теорія – практика” через навчання в проектах, школах, лабораторіях. Організація різних видів практичної педагогічної діяльності з подальшим теоретичним аналізом; залучення студентів до дослідницької діяльності; спільні науково-практичні проекти “ВНЗ – семінар референдаріату” [4, с. 147].

4. Створення належних умов для становлення особистості та заохочення розвитку власної педагогічної концепції. Розвиток педагогічної інтуїції та аналіз власної поведінки в педагогічних ситуаціях (як реальних, так і змодельованих), індивідуального стилю, педагогічної майстерності, що допоможе подолати серйозні випробування в педагогічній діяльності.

5. Педагогічна саморефлексія й теоретичне обґрунтування власної педагогічної діяльності. Відпрацювання здатності та формування готовності до критичного осмислення своєї діяльності як центрального аспекту професійно-педагогічної компетентності [1, с. 340–341].

6. Демократизація навчального процесу та її апробація в повсякденній практиці. Спільна участь в ухваленні рішень, активність студентів у здійсненні запланованих заходів і взаємна відповідальність сторін за освітній процес уможливорює демократичний підхід до вибору змісту та методів навчання. Зміна ціннісних орієнтирів, відмова від авторитаризму прогноують модифікації фахового сприйняття освіти викладачами, які повинні засвідчити готовність дотримання демократичних

стандартів роботи: урахування інтересів тих, хто навчається; рефлексія досвіду; індивідуальний вибір окремих курсів; графік навчального процесу, що регулює навчальну діяльність без особливих навантажень.

7. Розвиток креативності, здатності застосовувати нові технології. Успішність школи як навчального закладу залежить насамперед від творчого потенціалу педагогів та їхньої готовності запроваджувати інновації. Учені наголошують на важливості залучення студентів до різних дослідницьких проєктів, що конкретно стосуються майбутньої професійної діяльності. Дослідницька діяльність у галузі шкільної освіти повинна посісти гідне місце в навчальному процесі [1, с. 269–270].

8. Міжнародні аспекти й європеїзація освіти на практиці. Урахування тенденцій до інтернаціоналізації педагогічної освіти, особливо в контексті європейської інтеграції.

**Висновки.** Передумовами реформаційних почи-нань у професійній підготовці вчителів у Німеччині стали:

- недостатня професійна спрямованість у першій фазі;
- відсутність аналізу методики ВНЗ;
- відсутність розуміння відмінностей між поняттями “дисципліна про науку” та “дисципліна для викладання”;
- недостатність зв’язків між елементами в навчанні “теорія – практика” і професійною спрямо-ваністю;

– відсутність зв’язків між навчанням в університеті, референдаріатом та системою підвищення кваліфікації;

– недостатня наукова робота в аспектах навчальної діяльності;

– недооцінювання ролі особистісного розвитку майбутніх учителів у педагогічній освіті.

Основними орієнтирами в напрямку реформування професійної підготовки вчителів стали:

– перехід на ступеневу систему підготовки вчителів (бакалавр/магістр);

– забезпечення змістової й структурної єдності в педагогічній освіті;

– поступове налагодження зв’язків “теорія – практика”;

– створення належних умов для становлення особистості та заохочення розвитку власної педагогічної концепції;

– педагогічна саморефлексія й теоретичне обґрунтування власної педагогічної діяльності;

– демократизація навчального процесу та її апробація в повсякденній практиці;

– розвиток креативності, здатності застосовувати нові технології;

– міжнародні аспекти й європеїзація освіти на практиці.

Перспективними напрямками подальших наукових розвідок можуть бути дослідження, присвячені особливостям реформування процесу підготовки вчителів у федеральній землі Баден-Вюртемберг, де все ще збереглися та успішно функціонують вищі педагогічні школи (Pädagogische Hochschulen).

## Література

1. Altrichter, Herbert; Posch, Peter (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 4. Auflage. Bad Heilbrunn : Julius Klinkhardt. – 374 S.
2. Arnold, Eva / Reh, Sabine (2005): *Bachelor- und Master-Studiengänge für die Lehrerbildung. Neue Studienstrukturen als Professionalisierungschance?* In: *Die Hochschule*. Heft 1/2005, S. 143–156.
3. Bølting, F.-J. / Thomas, S. (2007): *Das Referendariat als Ausbildungsphase der Berufseinführung*. In: Yhidy, A. / Terhart, E. / Zsolnai, J. (Hrsg.): *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 203–217.
4. Hänsel D. *Die Ausbildung auf die Praxis beziehen. Ein Reformprojekt an der Universität Bielefeld* / D. Hänsel // *Die Deutsche Schule*. – Beiheft 2: *Die Schule gestalten. Konzepte und Beispiele für die Entwicklung von Schulen*. – Weinheim, 1992. – S. 142–150.
5. Mehnert H. *Warum muss die Lehrerausbildung an der Universität stattfinden?* / H. Mehnert, U. Wyszkon // *Lehrerausbildung*. – Opladen : Leske + Budrich. – 1997. – 411 S.
6. *Organisation des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland 2009/2010* [Електронний ресурс]. – 2012. – Режим доступу: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/DE\\_DE.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/DE_DE.pdf). – Назва з екрану.



УДК 378.147:7.071.2

## ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ОСНОВ ТЕХНІКИ ДИРИГУВАННЯ У СТУДЕНТІВ-ПОЧАТКІВЦІВ

Головань Т.К.

*У статті розкрито методичні аспекти формування творчого підходу до виховання диригентської техніки на початковому етапі навчання.*

*Автор акцентує увагу на тому, що вчитель музики особистісно орієнтованої школи повинен володіти як вокальними даними і мати неабиякі навички гри на інструменті, так і вмінням володіти основами техніки диригування, для організації і роботи шкільних хорів.*

*Ключові слова: диригент, афтакт, фермата, жест вступу, жест зняття.*

*В статье раскрыты методические аспекты формирования творческого подхода к воспитанию дирижерской технике на начальном этапе обучения.*

*Автор акцентирует внимание на том, чтобы учитель музыки личностно ориентированной школы должен владеть как вокальными данными и навыками игры на инструменте, так и умениями владеть основами техники дирижирования для организации и работы школьных хоров.*

*Ключевые слова: дирижер, афтакт, фермата, жест вступления, жест снятия.*

*Methodological aspects of forming creative approach to teaching the conductor's technique at the initial stage of education are expounded in the article. The author emphasizes that a teacher of music in personality oriented school should not only have vocal abilities and good skills of playing a musical instrument, but also have basic skills of conducting a choir for organization of school choirs.*

*Key words: conductor, upbeat, fermata, cueing gesture, cutoff/release gestures.*

Національна доктрина розвитку освіти першо-черговим завданням учителя особистісно орієнтованої школи визначає формування та виховання всебічно гармонійно розвиненої унікальної творчої особистості учня. Досягнення цієї мети пов'язано з високим рівнем професійної компетентності вчителя, його вміння передати мімікою, жестами образ пісні, хорового твору, який вивчається на уроках музики та позакласних заняттях.

Відомий французький композитор і диригент Г.Берліоз писав: *“Диригент повинен бачити і чути, повинен володіти швидкою реакцією і бути рішучим, вміти читати партитуру і володіти особливим талантом... особливою обдарованістю”*[1, с. 510–511].

Говорячи про методику опанування будь-яким фахом, зважаємо на факт існування необмеженого кола заходів, до яких може звернутися педагог у своїй роботі. Проте вибір конкретних методів зумовлений рядом певних факторів. Звичайно, вирішальну роль тут відіграють досвід вихователя – і педагогічний, і виконавський, особливості його творчих рис, його індивідуальність. Крім того, в кожному окремому випадку педагог повинен враховувати рівень професійної підготовки студента, його здібності, його загальний і музичний розвиток.

Незалежно від підготовки студента початок занять повинен бути присвячений основним

питанням техніки диригування. Це, звичайно, не означає примату техніки у виконавському процесі: спілкування з музикою починається з перших занять, і будь-яке питання техніки завжди якнайтісніше пов'язано з конкретним музичним завданням. Але на початку роботи зі студентом, з'ясування будь-яких питань саме технічного характеру неминуче. Завжди виникає потреба у встановленні певних принципів щодо трактування тих або інших прийомів диригування, у прикладах трактування метричної схеми тощо. Іноді це необхідно для звільнення апарата студента від скутості. Пластика рухів – професійна якість диригента, а тому, щоб набути її, педагог і студент повинні приділяти цьому велику увагу, і особливо на перших етапах навчання [3, с. 6].

Спочатку рекомендується встановити функції рук диригента.

У диригуванні застосовуються *різні типи рухів рук: симетричні*, або однакові, і *зовсім роздільні*, коли обидві руки при єдиній меті одночасно виконують різні технічні завдання.

Питання про те, який тип руху використати в кожному окремому випадку, розв'язується залежно від характеру музики, динаміки, фактури, темпу будь-якого моменту в творі. Крім того, вибір рухів, їх сполучень і комбінацій підказується диригентові

його особистим чуттям зручності, свободи, невимушеності і, нарешті, потребами наочності жесту.

Незважаючи на те, що і права, і ліва руки можуть виконувати будь-яке завдання, практика диригування дуже часто визначає вимоги, які ставляться для кожної руки.

Права рука, яка при диригуванні ніби є керівним началом, призначається передусім для тактування. Водночас вона визначає темп, характер руху, динаміку, дає вступ окремим голосам і групам, відзначає акценти, фермати, синкопи. Отже, здійснюване правою рукою тактування – не механічний процес: воно цілком впливає з особливостей виконуваної музики.

За допомогою лівої руки подається вступ голосам, здійснюються різноманітні динамічні відтінки виконання, а також, головним чином, – членування музичного викладу, показ фразування, дихання, зняття звучання, цезур, змін мелодичного малюнка, гармонії, фактури і т.ін.

Основні відмінності функцій лівої та правої рук полягають у тому, що тактування обов'язково здійснюється правою рукою, інші ж функції можуть однаковою мірою доручатися і правій, і лівій руці. В зв'язку з цим можна констатувати деяку функціональну обмеженість рухів правої руки, покликаних відбивати різні моменти часткового характеру (наприклад, фермати, акценти, вступи і т.ін.), які вкладаються у метричну схему.

Ліва рука порівняно з правою користується більшою свободою – її рухи не обмежені строго визначеними функціями, необхідністю показу метричних долей. Завдяки цьому ліва рука має можливість брати на себе ширші завдання: наприклад, встановлення цілої динамічної лінії, широкого дихання фрази та ін.

Перед переходом до вивчення метричних схем необхідно визначити положення частин диригентського апарата.

Всі частини диригентського апарата пов'язані між собою і знаходяться в певній залежності одна від одної. Положення корпусу, плечей, голови, ніг і рук диригента диктується передусім міркуваннями найбільшої природності і зручності.

Корпус при диригуванні повинен бути прямим, спокійним, позбавленим напруження і разом з тим – зібраним, з трохи піднятими грудьми і розвернутими плечима. Плечі не повинні підніматися надто високо – це сковує м'язи спини, призводить до неприродного положення всього корпусу. Положення корпусу впливає на дихання диригента. Плечі і весь корпус повинні бути в такому положенні, щоб дихання не було стиснутим. Воно тісно пов'язано з диханням самої музики, фрази, а також з диханням хористів.

Голова при диригуванні, як правило, дещо піднята. Таке положення є найбільш зручним. Дуже низьке положення голови неминує викликає затиснення шийних м'язів. Схиливши голову, диригент не може добре бачити всіх виконавців; у свою чергу, виконавцям необхідно бачити обличчя диригента. Для встановлення контакту між хором і диригентом погляд диригента відіграє дуже важливу роль: поглядом диригент концентрує увагу виконавців, попереджує їх про настання якогось

значного моменту у виконанні, показує вступ окремим голосам, групам тощо.

Ноги при диригуванні забезпечують тверду і стійку опору для всього корпусу. Зрозуміло, немає якогось одного незмінного положення для ніг.

При диригуванні корпус неминує набуває різного положення, і ноги – його опора – постійно змінюють свою позицію. В зв'язку з цим вага корпусу переміщується поперемінно з однієї ноги на другу. Незважаючи на те, що зміна положення ніг неминує, не слід вдаватися до неї дуже часто, щоб не створювалося враження топтання. При виконанні епізодів з напруженим звучанням, фортісімо, тутті і т.ін., опорою для корпусу служать, як правило, обидві ноги.

Руки – основна і найважливіша частина диригентського апарата. Різноманітні положення рук, їх рухи повинні бути вільні, зручні, природні й передусім відповідні характерові кожного моменту виконання. Диригент, працюючи над оволодінням будь-якими елементами техніки диригування, повинен пам'ятати про кисть, намагатись і вміти вирішити завдання за допомогою тільки цієї частини свого диригентського апарату [3, с. 19].

Як відомо, рука складається з кисті, передпліччя й плеча. Велику роль у диригуванні відіграє кисть – найрухливіша і найвиразніша частина руки. Плече і передпліччя органічно пов'язані з кистю і застосовуються тією мірою, яка потрібна для рухів самої кисті. Частини руки настільки взаємозалежні в своїх рухах, що будь-яке, навіть найменше зрушення кисті (наприклад, легке стакато і піанісімо) неминує потребує участі м'язів передпліччя та плеча.

На початку в роботі з учнем найголовнішим є питання про метричні схеми. Саме тому на даному етапі дуже важливо вкоренити у свідомості учня розуміння важливості метричних схем як єдиної основи, на якій побудовано всі дії диригента, як фактора, що організовує його жестикуляцію і є одним із головних засобів спілкування диригента з оркестром.

З перших занять слід вимагати від студента максимальної природності положення рук, простоти, ясності, наочності жесту, які роблять зручною роботу диригента і сприяють якнайкращому розумінню його намірів хором.

Починати вивчення схем тактування слід з ознайомлення із структурою всіх метричних схем. Доцільно на перший план висунути три дуже важливі положення: 1) вивчення метричних схем проводити тільки на музичному матеріалі, 2) на початку вивчення схем використовувати музичні зразки тільки в повільних темпах, у спокійному характері, 3) початкове практичне засвоєння схем вже на музичних зразках проводити однією правою рукою.

Отже, практичне засвоєння схем на музичному матеріалі надає жестові осмисленості, виразності, виключає механічність, схематичність, неминує при будь-яких абстрактних технічних вправах, відірваних від музики. А використовувати спочатку твори у повільних темпах рекомендуємо тому, що музика саме такого характеру спонукає диригента-початківця до ясного, певного, насиченого жесту, закріплює

уяву про схему і відчуття її в руках. Крім того, диригування в повільному темпі на піано вимагає м'яких рухів кисті, дає можливість стежити за її еластичністю і свободою, за безперервністю, плавністю рухів. Для початку дуже корисно використати народні пісні спокійного характеру в повільних темпах, а також невеликі й нескладні твори. Нарешті, щодо *третього* з наведених вище положень. Рекомендуючи починати вивчення схем однією правою рукою, маю на увазі завдання дещо подальші, тобто – не самий початок вивчення схем, а перші кроки на шляху досягнення більш складного завдання – самостійності кожної руки диригента. Отже, вже перша стадія вивчення метричних схем якнайтісніше пов'язана з питанням досягнення незалежності в рухах рук диригента, тобто є одночасно і початковим етапом у розв'язанні й цього складного завдання.

Наступне питання: з якого метру слід починати ознайомлення зі схемами. Найбільш раціонально починати з чотиридольного метру. Засвоюючи схему чотиридольного метру, студент у її межах ознайомлюється з усіма видами диригентського жесту, з усіма його напрямками. Тут поряд із сильною і слабкими долями такту він зустрічається і з відносно сильною долею. Отже, чотиридольний метр є певною основою для побудови інших схем.

Для більшої виразності тактування необхідно домагатися чіткості й достатньої глибини жесту, що визначає сильну долю в будь-якій схемі.

Немає потреби говорити про те, що афтакт завжди спрямований вгору. Щоб до кінця пояснити принцип побудови схем, проаналізуємо детально схему чотиридольного метру.

*Першу долю* слід показувати рухом *руки донизу*.

Після руху "на раз" рука, піддавшись інерції відбиття, спрямовується знизу вгору, доходить до середини першого змаху, а потім *вже рухом вліво показує другу долю*. *Третя доля* відзначається горизонтальним рухом *зліва направо*, який є відбиттям відносно сильної долі такту. Нарешті, для показу *четвертої долі* рука спрямовується вліво до "середини", а *потім вгору по дугоподібній кривій лінії*. Повернення руки до "середини" після третьої долі робиться для того, щоб потім ясніше підкреслити спрямованість четвертої долі вгору. До того ж такий рух зручніший і пластичніший.

Не можна стверджувати, що чотиридольна схема найпростіша за своєю структурою. Це заперечується вже тим, що вона містить у собі всі напрямки диригентського жесту в схемах. Але не завжди на шляху до наміченої мети обирають найлегший і найкоротший шлях. Універсальність даної схеми, яка являє собою ніби комплекс основних рухів диригента, закладає основу для вивчення решти схем, а після її засвоєння ними значною мірою полегшується.

Кожному початку тієї або іншої схеми обов'язково передують певний підготовчий жест. Змах, що передують долі, як правило, називають *афтактом*. Це підготовчий або попереджувальний змах, який можна порівняти із взяттям дихання у співаків. Він використовується в диригуванні надзвичайно широко й різноманітно. Диригент застосовує його, показуючи початок виконання твору або його

частини, епізоду, фрази, іноді навіть мотиву. За допомогою афтакту диригент дає вступ партіям голосів, солістам у хорі, користується ним при зміні темпу, гармонії, для показу кожного моменту динамічного, ритмічного характеру, який має бути виділений у виконанні. Навіть припинення звучання неможливо здійснити без допомоги афтакту.

Кожен жест, за допомогою якого диригент попереджає виконавців про той або інший момент, який має відбутися у виконанні, є виразом особливостей, притаманних саме цьому моменту, тому тривалість і сила афтакту завжди пов'язані з темпом і динамікою виконуваного твору. Сильнішому звучанню відповідає більш активний, енергійний афтакт, слабшому – менш активний. Афтакт має бути ясним, чітким і визначеним, щоб він сприймався виконавцями у цілковитій відповідності з наміром диригента.

Тривалість афтакту при показі вступу визначається темпом виконуваного твору і дорівнює тривалості однієї лічильної долі такту або її частини залежно від виду вступу.

У випадках вступу на одну з долей такту афтакт береться на попередню долю, отже, тривалість його дорівнює цілій долі такту. Наприклад: якщо в розмірі 4/4 хор вступає на першій, то афтакт слід взяти у вигляді четвертої чверті; якщо хор вступає на четвертій чверті, афтакт повинен бути взятий на третій тощо.

Складнішим є показ вступу на частині долі такту. Вкажемо на два випадки подібних вступів. У першому вступі на будь-якій частині першої долі такту додаються за допомогою двох рухів: руху, спрямованого вниз, та звичайного афтакту, що йому передують. Інтенсивність і сила обох цих рухів перебувають у цілковитій залежності від характеру музики, що ними підготовляється. У другому вступі на частині будь-якої з долей такту (крім першої) даються за допомогою лише одного жесту, спрямованого в бік тієї долі, з частини якої починається виконання. Як бачимо, тут також розв'язується дуже важливе питання про напрямок афтакту.

Афтакт, що займає цілу долю такту, завжди спрямовується в бік долі, що за схемою передують їй, з якої починається виклад. Афтакт до частини долі набуває напрямку цієї ж долі або попередньої, залежно від того, з частини якої долі починається вступ.

Слід ще відзначити, що бувають випадки, коли в афтакті, що передують якомусь епізоду, не закладено темпу цього епізоду, і тривалість його не прирівнюється до тривалості метричної долі або долі схеми. Якщо, скажімо, на початку викладу стоїть *фермата*, афтакт перед нею повинен чітко визначити момент початку звучання, його динаміку, характер.

Темп і тривалість афтакту у цьому разі не є точним відображенням темпу виконуваної музики.

З усього сказаного ясно, яке велике значення має в диригуванні афтакт як жест, що підготовляє рух, в який він безпосередньо переходить. Говорячи про виразність диригування, ми, по суті, говоримо про виразність афтакту.

Дуже велике значення в диригуванні має жест, який *припиняє звучання*, або, як кажуть, *знімає його*. Як і при вступі, надзвичайно важливо, щоб припи-

нення звучання було здійснено всіма виконавцями одночасно, злагоджено в динаміці й штрихах. Тут, як і в злагодженому вступі, проявиться якість ансамблю в колективі. Все це великою мірою залежить від диригента, від прийому, яким він користується для показу припинення звучання. Жест повинен бути чітким, помітним, точним у часі, визначеним за динамікою, тобто максимально відповідним до характеру закінчення музики. При виборі жесту для показу зняття, як і завжди, потрібно виходити з міркувань природності самого руху, зрозумілості його для хору і зручності для диригента.

Напрямок жестів зняття, як правило, зумовлений наступним рухом. З цієї точки зору їх можна умовно поділити на *дві групи*. До першої відносимо *жести зняття*, які *враховують подальший рух*. Це – *зняття всередині творів*. Природно, що рука диригента, який показує припинення звучання, повинна опинитися в найбільш зручному положенні для подальшого викладу. До другої групи належать *жести зняття*, які завершують твір або його частину. При цих заняттях диригент користується більшою свободою. Обравши рух, в таких випадках можна керуватися

лише тим, щоб він по можливості більш точно відображав характер даного закінчення.

Оволодіння майстерністю диригування – це передусім робота над самим твором. Лише глибоке вивчення змісту партитури, всіх виражальних засобів, за допомогою яких автор втілює свій задум, дає можливість диригентові усвідомити поставлені перед ним завдання. Можна бути глибоко впевненому в тому, що технічні складності у виконанні кожного твору можуть бути переборені лише в тісному взаємозв'язку з розв'язанням художньо-виконавських завдань. Отже, не можна відокремлювати техніку диригування від художності виконання: вона є засобом для розкриття змісту музики [1, с. 284].

Принципи диригентської техніки не слід розглядати, як щось єдино можливе. В міру поступового удосконалення творча індивідуальність диригента буде підказувати йому різні відступи від того, що було встановлено в процесі навчання, штовхати його на постійні пошуки нових прийомів, нових виконавських засобів. Це – природний процес, у результаті якого формується самостійне виконавське обличчя диригента.

### Література

1. Беліоз Г. Дирижер оркестра / Г. Беліоз. – М., 1962. – С. 510–511.
2. Дирижерское исполнительство : практика, история, эстетика. – М. : Музыка, 1975. – С. 284.
3. Птица К. Б. Очерки по технике дирижирования хором / К. Б. Птица. – М., 1948. – С. 19.
4. Сивизьянов А. Проблема мышечной свободы дирижера хора / А. Сивизьянов. – М. : Музыка, 1983. – С. 40.

УДК 371.13-057.875:398:78(477)

## МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИХ ЗНАТЬ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УЧИЛИЩ ТА КОЛЕДЖІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ

Гура В.В.

*У статті розглядається методика формування музично-теоретичних знань майбутніх учителів музики – студентів педагогічних училищ та коледжів – засобами українського музичного фольклору. Розроблено педагогічну модель та обґрунтовано психолого-педагогічні умови, принципи, компоненти, які необхідні для удосконалення навчального процесу щодо фахової підготовки студентів музичних факультетів педагогічних училищ та коледжів.*

*Ключові слова: методика, модель, психолого-педагогічні умови, принципи, компоненти, майбутні учителі музики, фахова підготовка, студенти педагогічних училищ та коледжів, український музичний фольклор.*

*В статье рассматривается методика формирования музыкально-теоретических знаний будущих учителей музыки – студентов педагогических училищ и колледжей – средствами украинского музыкального фольклора. Разработана педагогическая модель и обоснованы психолого-педагогические условия, принципы, компоненты, которые необходимы для усовершенствования учебного процесса относительно профессиональной подготовки студентов музыкальных факультетов педагогических училищ и колледжей.*  
*Ключевые слова: методика, модель, психолого-педагогические условия, принципы, компоненты, будущие учителя музыки, профессиональная подготовка, студенты педагогических училищ и колледжей, украинский музыкальный фольклор.*

*The article describes methods of teaching music theory to prospective teachers of music – students of pedagogical colleges – by means of Ukrainian musical folklore. A pedagogical model is developed and psycho-pedagogical conditions, principles, components necessary for the improvement of the educational process of professional training at faculties of music are substantiated.*

*Key words: methods, model, psycho-pedagogical conditions, principles, components, prospective teachers of music, professional training, students of pedagogical colleges, Ukrainian musical folklore.*

**Постановка проблеми.** В умовах сьогодення, на порядку денному стає питання створення національної системи освіти як невід'ємної складової всього процесу розбудови нової держави. Нині цьому питанню сьогодні приділяється велика увага. Найбільш загальні державні позиції викладені у загальнодержавних освітніх документах: Конституції України, законі “Про освіту”, Національній доктрині розвитку освіти, Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти тощо.

Все більшій актуальності набуває шлях до активізації пошуку перспективних інноваційних педагогічних технологій, спрямування їх на розвиток самодостатності та самостійності особистості,

активізації процесів національної самоідентифікації. Відтак особливого значення набуває методичне забезпечення інноваційно-педагогічних процесів, пріоритетними напрямками яких є оновлений зміст навчання, цілісна система професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема створення належних психолого-педагогічних умов, введення новітніх спецкурсів, спрямованих на фахову підготовку майбутніх педагогів, зокрема у сфері музично-педагогічної освіти.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Осмислення проблеми теорії і методики музично-педагогічної освіти висвітлено у наукових працях у різних аспектах.

Філософський аспект піднятої у статті проблеми, зокрема формування світогляду молоді засобами мистецтва, досліджувався науковцями С.Квятковським, І.Любінським, Г.Мухаметзяновою, становлення переконань та поглядів майбутніх учителів музики засобами народнопісенної творчості – М.Клепаровим. Питання взаємодії та інтеграції наук, а також використання діалектичного методу пізнання досліджено у працях В.Афанасьєва, Б.Кедрова, М.Чепікова. Проблема мислення як особливого виду пізнавальної, теоретичної та практичної діяльності, що спирається на знання, вивчено у наукових роботах В.Андрущенко, В.Вернадського, Г.Волинки, Г.Гегеля, І.Гізеля, М.Грушевського, І.Канта, Дж.Локка, Г.Сковороди, П.Юркевича.

Окремі психологічні аспекти проблеми отримали втілення в наукових працях у різних ракурсах: інтелектуальне дозрівання (Ж.Піаже, Г.Костюк); культурно-історична теорія розвитку особистості та діяльності (К.Ананьєв, Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонтєв, А.Петровський, С.Рубінштейн); пізнання та управління когнітивною діяльністю (І.С.Кон, Ж.Піаже, Б.Ананьєв, В.Безпалько, Т.Гергей, Л.Ітельсон, О.Леонтєв, А.Розенвальд, С.Рубінштейн, В.Якунін); проблема досвіду в особистісно-психологічному аспекті (К.Абульханова-Славська, В.Ананьєв, Л.Божович, Л.Виготський, П.Гальперін, Д.Ельконін, Т.Завадська, О.Запорожець, О.Кононко, О.Леонтєв, В.Петрушин, К.Платонов, К.Роджерс); формування мотивації (В.Бездухов, Н.Бондаренко, В.Борисов, Р.Боркієвська, В.Бочарникова, І.Зайцева, Н.Клименко, З.Левчук, Д.Мазоха, В.Морозов); ідеї гуманістичної педагогіки на засадах національних цінностей (Ш.Амонашвілі, С.Гончаренко, В.Давидов, Г.Костюк, О.Рудницька, В.Сухомлинський).

Цікавими в контексті нашого дослідження є напрацювання науковців-психологів, дидактів, які розглядають знання у різних площинах, зокрема з точки зору психолого-дидактичних вимірів (Г.Люблінська), як систему інтелектуальних дій (Д.Богоявленський, Н.Менчинська), як систему мислення (І.Бех, С.Бондаренко, О.Брушлінський, Н.Густяков, Л.Занков, О.Зельц, О.Куликович, О.Кюльпе, О.Леонтєв, І.Лернер, Ж.Піаже, С.Рубінштейн, О.Тихомиров, Т.Ціген, Г.Щукіна), як систему методів пізнання та перетворення дійсності засобами мистецтва (Е.Абдуліна, Н.Ветлугіна, Н.Гузій, В.Рагозіна, Л.Хлебнікова тощо).

Музикознавчий аспект розгляду піднятої проблеми зустрічаємо у дослідженнях, присвячених вивченню та вихованню художньо-естетичних цінностей особистості на основі української музики (І.Костюк, Л.Корній, І.Ляшенко, Т.Мартинюк, Г.Побережна, В.Шульгіна).

Грунтовні дослідженнями щодо забезпечення цілісної професійної підготовки фахівців, зокрема майбутніх педагогів-музикантів, належать таким науковцям, як: А.Болгарський, С.Горбенко, А.Козир, О.Лобова, Л.Масол, В.Муцмакер, С.Ничкало, Г.Ніколаї, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, В.Шацька, О.Щолокова, дослідження основних проблем засвоєння музично-педагогічних знань (Е.Карпова, І.Малашевська, Н.Провозіна), положення наукових праць щодо сучасних вимог підготовки

вчителів на базі української народної педагогіки (В.Коротєєва, Ю.Руденко, М.Стельмахович, С.Стефанюк, Є.Сявакко) та ін.

Вирішенням проблем методичної підготовки майбутнього вчителя музики присвячені праці російських вчених (О.Апраксині, Л.Арчачникової, Л.Баренбойма, Н.Ветлугіної, В.Орлової); представників зарубіжної музичної педагогіки (Е.Жак-Далькроза, З.Кодая, К.Орфа); зокрема, українських фольклористів – В.Верховинця, М.Драгоманова, В.Дубравіна, К.Квітки, Ф.Колесси, О.Кольберга, А.Коціпінського, О.Потебні, П.Сокальського, О.Стеблянка, М.Сумцова та ін.

Акцент на необхідності глибокого вивчення народного мистецтва, важливості дослідження його природи і специфічних рис зроблено у працях сучасних українських науковців: О.Богданової, О.Гончаренко, С.Горбенка, М.Дмитренка, Є.Єфремова, І.Клименко, Л.Коваль, Г.Коропніченко, Л.Матвеевої, І.Немикіної, О.Олексюк, І.Пясковського, О.Ростовського, С.Садовенко, Т.Танько, В.Яконюк та ін.

Вплив українського фольклору на виховання молоді розкрито у працях таких вітчизняних педагогів, як: А.Авдієвський, І.Бех, І.Зязюн, А.Іваницький, Д.Кабалевський, О.Рудницька, В.Сухомлинський, К.Ушинський та ін.

На виховному значенні народної спадщини, а саме використанні українського музичного фольклору, наголошували видатні вітчизняні педагоги-композитори: П.Козицький, С.Крушельницька, М.Лисенко, М.Леонтович, С.Людкевич, Дм.Ревуцький, Л.Ревуцький, Я.Степовий, К.Стеценко та ін. Своєю творчістю та педагогічною діяльністю вони відстоювали взаємозв'язки народної музики з навчанням та вихованням молоді. Їх внесок в організацію музичної освіти сприяв плідному розвитку національної педагогіки мистецтва.

Однак, попри вагомий теоретичний та практичний внесок вищевказаних досліджень у розв'язанні означеної проблеми, в музично-педагогічній галузі освіти бракує системного дослідження методичних засад формування музично-теоретичних знань (МТЗ) у майбутніх учителів музики, а саме студентів педагогічних училищ та коледжів, засобами українського фольклору. Потребують подальшого вивчення питання комплексного використання українського музичного фольклору як домінанти музично-теоретичного навчання студентів середньої ланки освіти.

Актуальність проблеми, її недостатня теоретико-методологічна розробленість та методична забезпеченість дали підстави для визначення напряду нашого дослідження – створення методики формування МТЗ у майбутніх учителів засобами українського фольклору.

Отже, недостатня теоретико-методологічна розробленість піднятої проблеми, непереконлива існуюча нині методична забезпеченість, потреби практичної роботи зі студентами середньої ланки педагогічної освіти, попит щодо удосконалення процесу музичного навчання й виховання засобами українського фольклору зумовили створення відповідної методики формування МТЗ майбутніх учителів музики.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні методики формування МТЗ майбутніх учителів музики засобами українського фольклору, а саме її технологічних компонентів, психолого-педагогічних умов, принципів тощо.

**Виклад основного матеріалу.** В основу методики формування МТЗ майбутніх учителів музики (студентів педагогічних училищ та коледжів) засобами українського фольклору нами покладено декілька підходів, зокрема системний, комплексний, рефлексивний та індивідуально-творчий, які в педагогічній практиці нині існують зазвичай розрізнено. Зробивши їх узагальнення, ми розробили основні завдання і функції по кожному з них, але підпорядкували їх одній загальній меті – формуванню МТЗ у студентів педагогічних училищ та коледжів засобами вітчизняного фольклору.

Так, за нашою методикою, єдність трьох складових навчального процесу, а саме: спільність концепцій (філософської, соціальної, психолого-педагогічної), одноставності функцій навчання (освітньої, розвивальної та виховної), монолітність методичної системи (мети, змісту, методів, організаційних форм роботи) передбачає застосування *комплексного підходу*.

Основним завданням *системного підходу* є озброєння студентів не лише фактичними теоретичними знаннями, а й методологічним підґрунтям, тобто знаннями про найважливіші складові навчально-виховного процесу, структурні зв'язки між ними тощо.

Реалізація *рефлексивного підходу* передбачає розвиток здатності студентів до активної дослідницької позиції з метою аналізу, осмислення й оцінки навчальної діяльності (наприклад, на заняттях з української народної музичної творчості (УНМТ)) для успішного формування МТЗ у майбутніх фахівців.

*Індивідуально-творчий підхід* допоможе виявленню та формуванню у студентів особистісного когнітивного потенціалу, творчої активності, саморозвитку, культури спілкування у взаєминах у навчально-виховному процесі тощо.

На основі констатувального та формувального експериментів, з метою особливої організації вивчення фахових дисциплін, а саме формування МТЗ у майбутніх фахівців та сприяння розвитку мотиваційної, пізнавальної, операційної, комунікативної та креативної сфер, ми створили авторську методику формування МТЗ майбутніх учителів музики засобами українського фольклору.

Тому ми пропонуємо структуру (модель) зазначеної методики, до складу якої входять: *концепція*: принципи навчання, психолого-педагогічні умови ефективності зазначеної проблеми; *зміст навчання* у закладах середньої ланки освіти: когнітивний, праксіологічний, емоційно-аксіологічний компоненти; *процес навчання*: форми, методи, засоби; *діагностика*: критерії, показники, рівні (див. рис. 1).

Так, професійна музично-теоретична підготовка майбутніх учителів музики, на наше переконання, має містити такі компоненти: когнітивний, праксіологічний та емоційно-аксіологічний.

**Когнітивний компонент** – головний – забезпечує формування у свідомості суб'єкта навчально-

виховного процесу цілісного світосприйняття, а також допомагає знайти способи пізнавальної та практичної діяльності, передбачає наявність великого обсягу знань, їх систему.

**Праксіологічний компонент** – відображає оволодіння особистості способами діяльності, передбачає здатність студента до засвоєння та відтворення професійних умінь та навичок (музично-теоретичних, творчо-креативних, виконавських тощо).

**Емоційно-аксіологічний компонент** – згуртовує поняття мотиваційно-ціннісних, емоційно-вольових відношень особистості, відображає ставлення студента до навчальної діяльності, його вольову активність у бажанні підвищувати свій фаховий рівень задля набуття професійних знань, умінь і навичок; забезпечує педагогічну взаємодію на засадах співтворчості (між викладачем та студентами) й інтегровано-варіативні форми діяльності; сприяє застосуванню інноваційної системи навчально-диференційованих завдань засобами українського музичного фольклору.

Щоб здобути бажання і потребу вчитися, необхідно сформувати у студентів позитивне ставлення до навчання, адже розвинути цілісну особистість можливо лише за умови гуманних взаємовідносин між тим, хто навчає, і тим, хто навчається.

Будь-яка діяльність людини, як справедливо зауважує відомий сучасний педагог Г.Падалка, завжди суб'єктивно мотивована і являє собою об'єднання процесів, підпорядкованих певним мотивам [2, с. 104]. Тому в процесі організації пізнавальної діяльності студентів педагогу необхідно створювати на заняттях "ситуації підтримки", "ситуації успіху" для підбадьорювання та заохочування навіть за незначні успіхи, особливо тим, кому важко засвоїти МТЗ, тобто намагатися створити такі умови, які б змотивували молодих людей на досягнення поставленої мети – професійного зростання.

Концептуальна основа технології системно пов'язує принципи та педагогічні умови. Так, у процесі дослідження ми дотримувалися **принципів**, що забезпечують об'єктивність оцінки рівня сформованості МТЗ, а саме: принцип психологічного комфорту, принцип урахування індивідуальних якостей, інтегративності, міжпредметних зв'язків, фіксації, інтерпретації, регіональності, дослідництва, свободовідповідності.

Принцип психологічного комфорту передбачає створення "приємної" атмосфери для студентів, сприятливої для навчання чи психологічного діагностування.

Принцип врахування індивідуальних якостей кожного студента (фізіологічних, психологічних, вікових). Якісні зміни майже у всіх психолого-фізичних факторах, особливо у пізнавальній сфері, відбуваються у юнацькому віці (йдеться про вік 16–19 років, який мають студенти училищ та коледжів). У зв'язку з цим І.Кон зазначає, що "розумовий розвиток юнаків полягає у формуванні індивідуального стилю розумової діяльності, оскільки самостійність у процесі навчання благотворно впливає на інтелектуальні здібності і риси особистості" [1, с. 76].

Принцип інтегративності. До моменту вивчення УНМТ студенти вже мають елементарні навички





опрацювання спеціальної музично-педагогічної літератури, вміють узагальнювати окремі явища музичної практики, володіють знаннями з елементарної теорії музики, початків гармонії, української музичної літератури тощо – тобто мають певний знаннево-практичний комплекс, який може бути “інтегрований” у зміст іншого предмета (у нашому випадку УНМТ). У цьому сенсі принцип інтегративності позначає готовність студентів-другокурсників до сприйняття основ пропонованого нами предмета УНМТ.

Принцип міжпредметних зв'язків впливає з інтегративності. Такий принцип є бінарним. Бінарність зазначеного принципу полягає у поєднанні міжпредметних зв'язків УНМТ з базою загальноосвітнього навчання і фахово-професійною підготовкою (див. рис. 2). На нашу думку, предмет УНМТ потенційно конденсує увесь знаннево-практичний потенціал особистості студента.

Принцип фіксації фольклорного матеріалу. Цей принцип означає володіння вміннями й навичками (уміння документувати українську народну музику) в період проходження польової практики чи випадкових записках народнопісенного матеріалу у повсякденному житті, тобто використання цих знань у практичній діяльності.

Принцип інтерпретації. Передбачає складний процес формування позитивно-оцінного ставлення студентів до предмета УНМТ – від засвоєння його на теоретичному рівні в аудиторних умовах – через польову практику – до узагальнення та особистої інтерпретації. Найбільш високим ступенем фольклорно-дослідницької (збиральницької роботи) є виконання письмових чи усних узагальнень: текстів доповідей, усних виступів, повідомлень на фольклорних конференціях студентів-збирачів. Також у процесі аудиторної роботи зі студентами викладач не тільки попереджає про письмові роботи, але й ставить перед виконавцями проблемні завдання, які зобов'язують майбутніх учителів музики до спроби власної інтерпретації фольклорного матеріалу (на вибір). При цьому викладач зобов'язує студентів самостійно коментувати свій вибір, посилаючись на вже вивчений матеріал. Принцип інтерпретації передбачає моменти моделювання у майбутній практиці студентів можливих ситуацій контактування з носіями фольклору. Цей принцип спрацьовує при підготовці до виступів на конференціях за наслідками фольклорної практики. Нами було помічено, що вдала практична робота у фольклорному пошуку викликає задоволення у самого студента, формує у нього потребу до самостійності стосовно фіксації творів української народної музики. А особисті, хоч і скромні напрацювання студента спонукають його до аналізу записаних творів і бажання проводити збиральницьку та дослідницьку роботу надалі. Втім тут варто зробити застереження щодо власної інтерпретації студентами зібраних польових матеріалів. Навпаки, має бути денонсований підхід (*денонсація* – від франц. *denoncer* – повідомляти, розривати) [5], бо власна інтерпретація “протипоказана” фольклористу, котрий зобов'язаний зберегти автентичність тексту та мелодії.

Регіонально-дослідницький принцип передбачає таку організацію навчального процесу, при якій студенти засвоюють доступні елементи дослідницької методики на прикладі місцевого (регіонального) матеріалу, оволодівають умінням самостійно “вибудовувати” нові знання. Використання такого принципу дають змогу студентів активізувати емоційну сферу, розвивати власні пізнавальні здібності, спонукає його до самостійного вирішення педагогічних та творчих завдань.

Зміст завдань дослідницького типу складають: засвоєння вже відомого матеріалу; з'ясування нових фактів; виявлення та пояснення незрозумілого; формування висновків; практичне використання набутої інформації у майбутньому регіональному дослідженні.

Основною умовою реалізації принципу регіонального дослідництва є організація відповідної професійної діяльності, в процесі якої можна навчити студента активно, самостійно і творчо мислити і діяти.

Регіональний аспект зазначеного принципу передбачає введення до змісту, форм і методів професійного розвитку студентів місцевого компонента (практично-виконавського, знаннево-історичного, жанрово-стилістичного та ін.). Зміст такого принципу полягає у застосуванні надбань музичної регіоналістики (науково-теоретичне та практичне знання музичної культури певного регіону України, включаючи фольклор та фольклористику) [4, с. 235].

Виходячи з цього принципу, ми ввели до змісту реалізації програми УНМТ архівні матеріали, а саме: про кобзарський рух на Сумщині та Лебединщині (кобзарі, лірники, бандуристи), про виконавців на українських народних інструментах, інформацію про керівників народних гуртів, народних співаків, які народилися або концертували у зазначеному регіоні, записувачів народної музичної творчості тощо. Наприклад, при вивченні теми “Дитячий фольклор” на основі принципу регіональності ми використовуємо записи фольклориста В.Дубравіна, котрий фіксував на території Сумської області дитячі народні пісні. Також користуємося збірником українських народних пісень, записаних на Лебединщині ще у 60-ті рр. XX ст. Л.Мірошніченко (Ткаченко) та Б.Ткаченко (історик, краєзнавець), який містить літературні тексти більш як 400 пісень, серед них 39 колісанок і чуканок (наприклад, “Коте, коте, коточок”, “Ой чук, чук”, “Іде киця в поле”, “Ай ну, гойда, гойда” [3, с. 409]). Впевнені, що цією інформацією зацікавляться студенти з різних районів не тільки Сумщини, а й інших регіонів України та за її межами, адже у цих чудових дитячих колісанках закладена любов до рідної землі, дитини, тепло, ніжність матері тощо. У професійній свідомості і пам'яті майбутнього вчителя музики добре відкладається відповідна інформація. Вона невимушено сприймається студентами, фіксується не тільки як “потрібна” для знання предмета, а і як реляція, яку можна використати у процесі майбутньої професійної діяльності. Найбільшу зацікавленість до вітчизняного фольклору викликають твори, які студенти пам'ятають ще з дитинства (приміром, спів так званих “родинних” пісень тощо).

Принцип свободовідповідності навчання полягає в тому, що відбувається поєднання педа-

гогічного керівництва зі студентською ініціативністю, звідси розвиток продуктивного мислення, утвердження життєвого оптимізму. Цьому, звичайно, сприяє гуманізація навчання: розвиток співробітництва та довіри між студентами та викладачами, “суверенітету” особистості студента тощо.

**Висновки.** Таким чином, спираючись на сучасні основи та наукові дослідження в галузі педагогіки мистецтв, а також власні експериментальні дані, ми дійшли висновку, що піднята проблема, по-перше, є надзвичайно актуальною, по-друге, форму-

вання музично-теоретичних знань майбутніх фахівців засобами українського фольклору може здійснюватися завдяки впровадженню пропонуваної розробленої авторської методики у процес навчання, яка передбачає удосконалену педагогічну модель, обґрунтовані її технологічні компоненти, застосування певних психолого-педагогічних умов та принципів щодо удосконалення фахової підготовки студентів педагогічних училищ та коледжів та введення запропонованого автором інтегрованого курсу з предмета “Українська народна музична творчість”.

### Література

1. Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 225 с. : илл.
2. Падалка Г. М. Музична педагогіка : курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / Г. М. Падалка. – Херсон : ХДПІ, 1995. – 104 с.
3. Пісні рідного краю: Українські народні пісні, записані на Лебединщині в 60-х роках ХХ століття подружжям Ткаченків / упоряд., передм. Б. І. Ткаченко. – Суми : ВАТ “СОД”, видавництво “Козацький вал”, 2003. – 476 с. : іл.
4. Радчук В. М. Інтеграція музично-красназничої інформації у змісті навчальних предметів “Музична література” і “Постановка голосу” / В. М. Радчук, В. М. Кіріна-Радчук // Вісник Житомирського ДУ ім. І. Франка. – Житомир, 2005. – Вип. 21. – С. 233–235.
5. Академик – словари и энциклопедии. Wikimedia Foundation, 2010. Денонсация [Электронный ресурс]. – Режим доступа:  
[//dic.academic.ru](http://dic.academic.ru). – Название с экрана.

УДК 371.134:811.1/2 + 81'24(045)

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ В АСПЕКТІ ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ

Данилюк С.С.

*Статтю присвячено висвітленню проблеми формування професійної компетентності майбутніх філологів у світлі особистісного підходу. Використання зазначеного підходу у процесі формування професійної компетентності студентів лінгвістичних спеціальностей зумовлене необхідністю модернізації освіти й розроблення нових стратегій її розвитку, а також реалізації обґрунтованих змін стратегії вищої освіти. У статті визначено характерні риси особистісного підходу до формування професійної компетентності майбутніх філологів*

*Ключові слова: особистісний підхід, професійна компетентність, освітня система, освітнє середовище, модель навчання.*

*Статья посвящена освещению проблемы формирования профессиональной компетентности будущих филологов в свете личностного подхода. Использование указанного подхода в процессе формирования профессиональной компетентности студентов лингвистических специальностей обусловлено необходимостью модернизации образования и разработки новых стратегий ее развития, а также реализации обоснованных изменений стратегии высшего образования. В статье определены характерные черты личностного подхода к формированию профессиональной компетентности будущих филологов.*

*Ключевые слова: аксиологический подход, ценности, профессиональная компетентность, образовательная система, образовательная среда, модель обучения.*

*The article addresses the problem of forming future philologists' professional competence in the aspect of personality approach. The use of this approach in the process of forming philology students' professional competence is called forth by the necessity to modernize education and to work out new strategies of its development, as well as to introduce well-grounded changes into the strategy of higher education. The article describes the characteristic features of personality approach to the formation of future philologists' professional competence.*

*Key words: personality approach, professional competence, system of education, educational environment, model of teaching.*

**Постановка проблеми.** Із початку 90-х рр. ХХ ст. українське суспільство перебуває в умовах переходу від однієї соціально-економічної системи до іншої. Цей перехід тісно пов'язаний зі зміною способу життя українців, переоцінюванням ними усталених норм і цінностей, у тому числі й у системі освіти. Реформування освіти в Україні передбачає створення умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина. Це сприятиме підвищенню інтелектуального потенціалу нації, всебічному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства. Нині головною педагогічною ідеєю сучасності стає освіта впродовж життя. Її реалізація потребує значної уваги до

загального розвитку особистості, її самостійності у прийнятті рішень і пізнавальної активності.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти постає завдання виховати упродовж навчання у вищому навчальному закладі компетентного фахівця, здатного розв'язувати різноманітні професійні завдання. У нашому випадку йдеться про потребу формування професійної компетентності майбутніх філологів. Така компетентність формується за допомогою використання в едукативному процесі різноманітних підходів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Одним із підходів є **особистісний**. Представники гуманістичної психології (А.Х.Маслоу, Р.Мей, Дж.Ройс та ін.),

а також провідні педагогі (Е.Депп, Г.Мейер та ін.) запропонували особистісно-центрований підхід і висунули положення, відповідно до якого кращий пункт спостереження для розуміння людської поведінки знаходиться у внутрішній системі відношень самого індивіда.

У нашій країні ідеї особистісного підходу почали розроблятися з початку 80-х рр. XX ст. у зв'язку зі зміною парадигми освіти (К.О.Абульханова-Славська, Є.В.Бондаревська, І.С.Кон, А.В.Петровський, В.В.Сериков, І.С.Якиманська та ін.). У зазначених роботах розроблено цілісну концепцію особистісно орієнтованого підходу в навчанні, відповідно до якої едукативний процес спрямовано на розвиток особистості студентів, котрі "споконвічно є суб'єктами пізнання" [5, с. 35].

Паралельно розробляється й особистісно-діяльнісний підхід (І.О.Зимня), де особистість розглядається як суб'єкт діяльності, котрий, формуючись у діяльності, сам визначає характер цієї діяльності й спілкування.

Актуальним питанням професійно орієнтованої лінгвістичної освіти в умовах багаторівневої підготовки фахівців і розвитку міжнародного співробітництва в межах Ради Європи було присвячено цілу низку робіт (Н.І.Гез, К.Б.Єсіпович, Ж.Л.Витлін, І.І.Халеева, А.А.Миролюбов, І.Л.Бім тощо).

Порівняльний аналіз цих підходів показав, що особистісно-центрований підхід розглядає розвиток особистості людини як пристосування до умов навколишньої дійсності, у той час як особистісний, індивідуально орієнтований та особистісно-діяльнісний підходи, котрі інтерпретують розвиток особистості людини як процес і результат привласнення соціального досвіду у процесі пізнання й діяльності, мають єдину методологічну основу – культурно-історичну теорію Л.С.Виготського [2].

Таким чином, особистісний підхід розглядають як психолого-педагогічну категорію, сутнісною характеристикою якої є розвиток особистості й котра ґрунтується на ідеях особистісного, індивідуально орієнтованого та особистісно-діяльнісного підходів [3, с. 85].

**Мета статті** висвітлити особливості формування професійної компетентності майбутніх філологів в аспекті особистісного підходу.

Докорінні зміни, котрі відбуваються в суспільстві останнім часом, вимагають зміни сформованих тенденцій і стереотипу мислення щодо організації едукативного процесу, до технологій навчання мови (в тому числі й іноземних мов). Розроблення методів навчання, які мобілізують і розвивають професійні здатності особистості, є нині соціальним завданням. Все це визначає необхідність перегляду поняття професіоналізму, а також зміни функцій викладача у формуванні професійної компетентності майбутніх філологів на сучасному етапі розвитку суспільства.

Кожен новий напрям, акумулюючи все найкраще, що було напрацьовано в царині викладання іноземних мов, безсумнівно, є логічним розвитком основних або деяких тенденцій минулого. Разом із тим кожен новий напрям, викликаний новим соціальним замовленням, відображає досягнутий рівень науки, техніки й культури тієї країни, де він розвивається.

Нині відбуваються значні зміни в методах, формах і прийомах навчання іноземних мов у системі вищої освіти. Насамперед, це перехід від навчання, у центрі якого стоїть викладач, до методів, орієнтованих на активну діяльність майбутніх філологів, а також дедалі більший вплив нових технологій на процес навчання. Спеціальною проблемою сучасної педагогічної психології вищої школи стає проблема педагогічного спілкування, діалогу в навчанні. Чітко намітилася тенденція переходу від жорстких способів організації і керування навчально-виховним процесом до розвивальних, активізаційних, проблемних, інтенсивних.

Вищі навчальні заклади традиційно є місцем передавання-отримання знань у галузі тієї чи іншої спеціальності. При цьому центральною фігурою завжди вважався викладач – володар і провідник цих знань. Натомість майбутні філологи виконували радше пасивну функцію: засвоїти якнайбільше інформації, опанувати знаннями й уміннями, які будуть необхідними їм у майбутній професійній діяльності (і продемонструвати це в межах рубіжного контролю). Роль самоосвіти, критичного осмислення отримуваної інформації і креативного мислення була невеликою [3, с. 76–77].

Аналізуючи традиційну систему навчання у вищих навчальних закладах, Л.К'юбен виокремив такі властиві їй риси [6, с. 180]:

- 1) викладач, як правило, говорить більше від студентів, намагаючись знайти найефективніші способи передачі інформації студентам, основне завдання яких – слухати й засвоювати цю інформацію;
- 2) перевага групової роботи над індивідуальною;
- 3) для фізичної організації навчальної аудиторії характерні наявність декількох рядів, звернених до дошки, біля якої перебуває викладач;
- 4) процес викладання/навчання базується на конкретному підручнику та є чітко регламентованим у часі й просторі розкладом; при цьому викладач і студент мають перебувати у той самий час у певній аудиторії, за межами якої їхнє спілкування практично припиняється.

Таким чином, класична модель навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах сфокусована винятково на діяльності викладача, а заліки/іспити наприкінці семестру – це спосіб контролю якості передавання навчальної інформації майбутнім філологам. Із урахуванням обмеженості цієї моделі навчання нині робляться спроби перейти до моделі навчання, орієнтованої на активну діяльність студентів.

Порівняно із традиційною моделлю навчання модель, у центрі якої стоять майбутні філологи, припускає вищий ступінь впливу студентів на зміст і організацію едукативного процесу. Майбутні філологи розглядаються як активні учасники процесу навчання, котрі мають свої інтереси та цілі й можуть побудувати цей процес відповідно до своїх інтересів та цілей [3, с. 77–78].

Характерними рисами цієї моделі є такі [3, с. 78]:

- 1) студенти говорять стільки ж, скільки й викладач (або навіть більше);
- 2) процес навчання здійснюється в невеликих групах;
- 3) студенти беруть безпосередню участь у визначенні змісту того курсу, який вони вивчатимуть;

4) едукативний процес базується на різних типах навчальних матеріалів, і студенти мають право вибору;

5) навчальний простір і меблі організовані таким чином, що можливо виконувати роботу малими групами або індивідуально;

6) відсутня чітка регламентація занять у часі й просторі, тобто викладачеві й студентам немає необхідності перебувати в одній аудиторії у конкретний час;

7) спілкування викладача й студентів не обмежується навчальною аудиторією. Введення цієї моделі навчання сприяло “децентралізації” ролі викладача і, як наслідок, активізації ролі студентів.

Наприкінці ХХ ст. ми стали свідками нових змін у системі вищої освіти. З’явилися нові комп’ютерні й комунікаційні технології, які впливають на едукативний процес. Це пояснюється, як мінімум, двома причинами [3, с. 78]:

1) розвиток комп’ютерних технологій, збільшення обсягу й швидкості передавання інформації у поєднанні із новітніми мультимедійними комп’ютерними програмами перетворили комп’ютер на засіб навчання;

2) Інтернет відкриває широкий доступ до інформації, дозволяючи переборювати часові межі й відстані. Розвиток сучасних комп’ютерних та інформаційних технологій спричинює зміни в обох вищезазначених моделях навчання, однак його вплив на “традиційну” (орієнтовану на викладача) модель навчання є істотнішим.

Очевидно, що нові технології ще більшою мірою сприятимуть автономії майбутніх філологів, а також вимагатимуть переосмислення ролі викладача, студентів і навчальних матеріалів у сучасному вищому навчальному закладі.

Викладач більше не є провідником знань, ланкою, яка надає інформацію, він стає “гідом” і змушений змінювати стиль керування навчально-виховним процесом. Завдання викладача – підтримувати навчально-пізнавальну мотивацію майбутніх філологів шляхом розвитку їхньої ініціативи й активності, забезпечення механізму самоконтролю й самооцінки. Для виконання цієї функції потрібне не лише вільне володіння предметом і високою професійною ерудицією, а й ознайомлення із мультимедійними педагогічними програмами вивчення іноземних мов, уміння сприйняти їх в едукативному процесі.

Більша самостійність майбутніх філологів, необхідність орієнтуватися у великому потоці інформації і розмаїття навчальних матеріалів, а також необхідність реалізувати індивідуальний спосіб навчання відповідно до особистих інтересів і професійних цілей навчання ставлять перед викладачем додаткові вимоги. Він має вміти організувати діалог із майбутніми філологами в межах навчальних систем, побудувати модель їхніх знань і механізм порівняння їх із еталоном тощо [3, с. 79].

Чим більше ресурсів використовують майбутні філологи й чим ширшим є їхній доступ до них, тим більшою є ймовірність “загубитися” в інформаційному потоці. Це пояснює зростання ролі викладача – “гіда” в едукативному процесі. Виникає потреба в перегляді змісту всієї програми навчання

та створення нових навчальних матеріалів, які мають визначатися такими характеристиками [3, с. 80]:

1) бути автентичними й легкими для сприйняття, помірно насиченими інформацією;

2) містити чіткі поради та рекомендації щодо того, що слід зробити й чого уникати, на що потрібно звернути особливу увагу й чому;

3) мотивувати інтерес майбутніх філологів до предмета і його проблем;

4) містити в собі можливість самооцінки досягнутих результатів;

5) поради та рекомендації майбутнім філологам повинні викладатися у вигляді особистого спілкування.

До початку роботи над навчальними матеріалами слід чітко уявляти місце й роль імпровізацій, особливо, якщо це стосується моделі навчання, в центрі якої стоять майбутні філологи. Навчальні матеріали та ресурси, котрі використовують майбутні філологи, мають бути розроблені таким чином, щоб поставлені цілі досягалися найраціональнішим і найефективнішим способом [3, с. 80].

Особистісний підхід як один із компонентів вищої освіти виступає основою організації едукативного процесу й визначає напрямок діяльності педагога із формування професійної компетентності майбутніх філологів. Щодо стратегії сучасної вищої освіти, то на практиці особистісний підхід часом підмінюється індивідуальним підходом. Ці підходи мають багато спільного, оскільки в них виховний вплив переломлюється через індивідні особливості конкретної особистості, що допомагає майбутнім філологам усвідомити свою індивідуальність, навчитися керувати своєю поведінкою, емоціями, адекватно оцінювати свої сильні й корегувати слабкі сторони.

Індивідуальний підхід застосовується як із освітніми системами із гуманістичною (особистісною) орієнтацією (коли викладач визнає право майбутніх філологів бути несхожими на інших), так і з системами авторитарного типу, які прагнуть зробити всіх майбутніх філологів однаковими. Незважаючи на те, що особистісний підхід має багато спільного з індивідуальним підходом, він водночас відрізняється тим, що переслідує головну мету – розвиток особистості, “сприйняття її такою, якою вона є”, а не її “перероблення” під заданий стандарт [3, с. 85–86].

Особистісний підхід припускає не формування особистості із заданими властивостями, а створення умов для повноцінного вияву й відповідно розвитку особистісних функцій суб’єктів едукативного процесу. Особистісні функції – це вияв особистості, які й реалізують соціальне замовлення “бути особистістю”.

Як основа організації освітнього процесу особистісний підхід означає визнання пріоритету особистості перед колективом, створення в ньому гуманістичних взаємин, завдяки яким майбутні філологи усвідомлюють себе особистостями і вчать бачити особистість в інших людях. Колектив виступає гарантом реалізації можливостей кожного майбутнього філолога. Шляхи реалізації можливостей кожного майбутнього філолога як особистості залежать від ціннісної орієнтації викладача, що визначає напрямок його діяльності.

Особистісний підхід як напрямок діяльності викладача – це базова ціннісна орієнтація педагога, котра визначає його позицію у взаємодії із кожним майбутнім філологом у групі. Особистісний підхід припускає допомогу викладачеві й майбутньому філологу в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті їхніх можливостей, становленні самосвідомості, у здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятних способів самовизначення, самореалізації і самоствердження.

Гуманістичний зміст особистісного підходу полягає у визнанні майбутніх філологів повноцінними особистостями, котрі мають, як і будь-яка доросла людина, якості самобутності, унікальності, багатство бажань і можливостей, виявляють і стимулюють найкращі риси особистості [3, с. 86–87].

Особистісний підхід припускає, що всі функції (психічні процеси, властивості та стани) розглядаються як притаманні конкретній людині, похідні, такі, що залежать від індивідуального та суспільного буття людини й визначаються його закономірностями [4, с. 27; 1, с. 68].

Особистісний підхід може здійснювати лише викладач, який усвідомлює себе особистістю, котра вмє бачити особистісні якості у майбутніх філологів, зрозуміти їх і будувати діалог зі студентами у вигляді обміну інтелектуальними, моральними, емоційними та соціальними цінностями. Відносини між викладачем і майбутніми філологами у силу розбіжностей у віці, досвіді, соціальних ролях ніколи не можуть бути абсолютно рівними. Рівність обов'язково має виявляти себе у вираженні викладачем почуття щирості до майбутніх філологів. Педагог, виявляючи щирість до майбутніх філологів й отримуючи у відповідь їхню щирість і відвертість, допомагає розвитку особистості та збагачує себе.

Сучасний етап навчання іноземних мов, який характеризується динамічною диверсифікованістю варіантів вивчення предмета, диктує необхідність привести зміст навчального предмета у відповідність із етапами навчання та зі специфікою різних рівнів навчання. Це має стосуватися не лише обсягу опанованого мовного й мовленнєвого матеріалу, визначення пріоритетів у виборі видів формованої діяльності й, отже, відповідних мовленнєвих навичок і вмій. Проблема відповідності змісту навчального предмета умовам навчання має бути вирішена з урахуванням усіх компонентів цього змісту [3, с. 87–88].

Вітчизняна й закордонна дидактика розглядає зміст навчання не як статичну, а постійно змінювану категорію, пов'язану з едукативним процесом. На думку німецького вченого Л.Клінгберга, “зміст навчання створюється в процесі навчання дійовими особами цього процесу” [7, с. 764]. Отже, зміст навчання корелює з такими категоріями, як взаємозалежна діяльність викладання (викладачі) та навчання (майбутні філологи), звернених на навчальний матеріал, або, інакше кажучи, на зміст навчального предмета.

Комунікативна мета навчання припускає навчання спілкуванню ІМ в єдності всіх її функцій [3, с. 89]:

- 1) пізнавальної (усно-мовленнєве спілкування, спілкування через книгу, за допомогою письма тощо);
- 2) регулятивної (спілкування регулює поведінку людей, спонукає їх до взаємодії);

3) ціннісно-орієнтаційної (навчання спілкування сприяє формуванню світогляду особистості, її власної позиції);

4) етикетний (поряд із пізнавальною та ціннісно-орієнтаційною діяльністю у майбутніх філологів формуються вміння коректного, відповідного особливостям виучуваної мови оформлення мовленнєвої поведінки, що, у свою чергу, є основною запорукою досягнення взаєморозуміння між людьми).

Таким чином, при визначенні як змісту, так і стратегії навчання оволодіння всіма функціями спілкування гарантує комплексну реалізацію діяльно-практичного, освітнього, виховного та розвивального потенціалу навчального предмета.

Нині особливо підкреслюється необхідність оволодіння майбутніми філологами не лише комунікативною компетентністю, а також лінгвістичною, лінгвокраїнознавчою і методичною, котрі перебувають у взаємозв'язку, взаємозалежності та взаємопроникненні. Так, комунікативна компетентність трактується, в основному, як здатність розуміти і породжувати іншомовні висловлення відповідно до конкретної ситуації, цільової настанови й комунікативного наміру. Лінгвістична компетентність складається зі знання про систему мови та правила оперування мовними знаннями в мовленнєвій діяльності. У свою чергу, лінгвокраїнознавча компетентність базується на знанні правил мовленнєвої і немовленнєвої поведінки в певних стандартних ситуаціях, на знанні національно-культурних особливостей країни, мова якої вивчається, й на вміннях здійснювати свою мовленнєву поведінку відповідно до цих знань [3, с. 89–90].

Під методичною компетентністю Дж.Мейер, розуміє здатність студентів планувати свою роботу з оволодіння іноземною мовою усвідомлено, творчо й цілеспрямовано [8, с. 160]. Існує такий аргумент на користь виокремлення методичної компетентності: будь-який навчальний процес є продуктом усіх суб'єктів, які беруть участь у ньому (а в умовах співтворчості, співпраці, взаємодії викладач і майбутні філологи виступають у ролі рівноправних партнерів – творців єдиного педагогічного сценарію). Тому якість навчально-виховного процесу рівною мірою залежить як від професійної майстерності викладача, так і від уміння майбутніх філологів зрозуміти і сприйняти завдання та зміст навчального предмета. Майбутні філологи мають уміти ефективно й результативно побудувати свою діяльність з оволодіння іншомовними мовленнєвими навичками й уміннями, методично доцільно, а отже, орієнтуючись на мету навчання, побудувати своє спілкування із викладачем, товаришами тощо. Ці й інші вміння, пов'язані, наприклад, із організацією самостійної роботи у процесі оволодіння іноземною мовою, які становлять методичну компетентність майбутніх філологів як учасників едукативного процесу [3, с. 90].

Із дидактики відомо, що до змісту навчального предмета, крім інформації, способів діяльності, виражених усним й/або писемним текстом і завданнями, входить також й емоційна діяльність, викликана предметом і діяльністю із його засвоєння. Щодо опанування іноземною мовою, то емоційна діяльність пов'язана, насамперед, із позитивним

ставленням викладачів і майбутніх філологів до змісту навчального предмета, до об'єкта та процесу вивчення мови. Навчальний матеріал має пронозувати бажання працювати із ним, а у майбутніх філологів – пробуджувати інтерес до навчання взагалі й до іноземної мови зокрема. Саме із формуванням особистісного (позитивного) ставлення студентів до опановуваного змісту, їхніх потреб і мотивів пов'язаний виховально-розвивальний аспект навчання предмета.

Емоційно-ціннісні відносини як важливий елемент змісту навчального предмета відіграють важливу роль у формуванні всіх типів компетентності. Так, наприклад, на рівні становлення методичної компетентності формування позитивних ціннісних орієнтацій майбутніх філологів щодо вивчення мови дозволяє, крім розвитку загально-навчальних і спеціальних умінь, розв'язувати й інші завдання: озброювати їх знаннями про те, що вони вже вміють й якими є межі їхніх умінь; виховувати в них бажання займатися самоосвітою (особливо в тих випадках, коли вони виявляють у себе ті чи інші прогалини у мовній підготовці); розвивати прагнення відкривати нові для себе галузі практичного застосування іноземних мов [3, с. 95–96].

**Висновки.** У цьому зв'язку дуже важливо, щоб у самому змісті навчального предмета було чітко репрезентовано бажане емоційно-оцінне ставлення майбутніх філологів до світу, один до одного, дійсності, до того, чим вони займаються у процесі опанування мовою. Тому виховний ефект навчання предмета повною мірою визначатиметься тим, наскільки зміст навчального предмета дозволить викладачеві усвідомити, по-перше, які цінності й які прийоми можна формувати у майбутніх філологів на основі тієї чи іншої частини навчального матеріалу й, по-друге, які реальні потреби кожного майбутнього філолога (виходячи із його індивідуальних та особистісних якостей), а також який характер його ставлення до того чи іншого мінімуму суспільної системи цінностей має бути при цьому взятий до уваги.

**Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження.** Серед подальших перспектив дослідження вбачаємо необхідність проаналізувати процес формування професійної компетентності майбутніх філологів із урахуванням інших підходів, зокрема, аксіологічного, завданневого, діяльнісного, культурологічного, індивідуально-творчого, акмеологічного й антропологічного підходів.

#### Література

1. Асмолов А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
3. Кузнецова Т. И. Педагогические основы личностного подхода в обучении студентов высших учебных заведений : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01, 13.00.08 / Кузнецова Татьяна Игоревна. – М., 2003. – 418 с.
4. Шорохова Е. В. Психологический аспект проблемы личности / Е. В. Шорохова // Теоретические проблемы психологии личности. – М. : Наука, 1974. – С. 3–33.
5. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.
6. Cuban L. How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890–1990 / L. Cuban. – New York : Teachers College Press, 1993. – 359 p.
7. Klingberg L. Zur didaktischen Inhalt – Methode – Relation / L. Klingberg // Wissenschaftliche Zeitschrift der pädagogischen Hochschule "Karl Liebknecht". – 1983. – № 27. – S. 759–769.
8. Mair J. M. M. Psychologists are Human Too / J. M. M. Mair // Perspectives in Personal Construct Theorie. – London ; New York : Academic Press, 1970. – P. 157–184.

УДК 371.134:373.21

## ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОГО ПРОФІЛЮ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Деда В.М.

*У статті розкрито основні поняття: “компетентність”, “компетенція”, “професійна компетентність”. Окреслено зміст і основні компоненти професійної компетентності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку, порушується актуальна проблема екологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Основну увагу у статті приділено вивченню особливостей формування екологічної свідомості у студентів спеціальності “Дошкільна освіта”.*

*Ключові слова: компетентність, компетенція, професійна компетенція, екологічна компетенція, еколого-педагогічна культура, біоекоцентризм.*

*В статье рассматриваются основные понятия “компетентность”, “компетенция”, “профессиональная компетентность”. Охарактеризовано содержание и основные компоненты профессиональной компетентности будущего воспитателя детей-дошкольников, акцентируется внимание на актуальности проблемы экологической компетентности будущих воспитателей дошкольных учебных заведений. Особенное внимание уделяется изучению особенностей экологической сознательности студентов специальности “Дошкольное образование”.*

*Ключевые слова: компетентность, компетенция, профессиональная компетентность, экологическая компетенция, эколого-педагогическая культура, биоэкоцентризм.*

*The article addresses the pressing problem of future preschool educators' ecological competence and investigates the peculiarities of forming ecological awareness in students of the specialty “Preschool education”. The notions “expertise”, “competence” and “professional competence” are elucidated. The content and main components of future preschool educator's professional competence are described.*

*Key words: expertise, competence, professional competence, ecological competence, eco-pedagogical culture, bioecocentrism.*

**Актуальність проблеми** екологічного виховання підростаючих поколінь сьогодні вже ніким не ставиться під сумнів. Об'єктивною умовою актуалізації проблеми екологічного виховання є посилення техногенного навантаження на природне довкілля, невід'ємною частиною якого є людина.

Еколого-педагогічна культура висококваліфікованого спеціаліста розглядається в концепції розвитку освіти України як обов'язковий чинник його професійної підготовки. Вплив цього чинника повинен виявитися у вдосконаленні всіх компонентів педагогічного процесу дошкільного закладу, сприяти створенню умов для повної переорієнтації пріоритетів у вихованні дітей, забезпеченню якісно нового тлумачення місця людини в системі “природа – людина – суспільство – природа” з позиції гуманізму і духовності [4].

**Аналіз останніх публікацій.** Дослідженню проблеми підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних педагогічних закладах присвячено праці багатьох науковців. Сучасні дослідження, що розкривають окремі аспекти підготовки фахівців дошкільного профілю, висвітлено у наукових працях Н.Денисенко, Н.Лисенко, З.Плохій, Г.Підкурганної та ін. Проблеми структури і змісту психолого-педагогічної та фахової підготовки майбутніх вихователів розглядали Л.Артемова, А.Алексєєва, Г.Беленька, О.Богініч, Ю.Косенко, М.Машовець та ін. Ці дослідження забезпечили можливість розглянути зміст і технологію формування професійної компетентності фахівця в умовах ступеневої освіти.

Проблему підготовки спеціалістів у вищих педагогічних закладах освіти досліджували Г.Алова,



А.Алексюк, О.Абдуліна, Л.Артемова, Ю.Бабанський, В.Безпалько, С.Бобришева, В.Бондар, В.Вергасов, І.Зязюн, Н.Лисенко, Т.Михалева, О.Мороз, Г.Підкурганна, О.Шаров, В.Ямпольський та ін. У цих дослідженнях розкрито зміст, методи, форми, нові технології навчання студентів.

**Метою дослідження** є розкриття особливостей підготовки фахівців дошкільного профілю до формування екологічної компетенції у дітей дошкільного віку.

**Завдання дослідження:**

1) визначити зміст і основні компоненти професійної компетентності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку щодо формування у дошкільників екологічної компетенції;

2) коротко схарактеризувати особливості професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічної компетенції у дітей дошкільного віку.

**Викладення основного матеріалу.** Важливим для нашого дослідження є характеристика основних понять з проблеми формування професійної компетентності вихователів дітей дошкільного віку. *“Компетентність”* – слово іншомовного походження, яке походить від латинського *“competentio”*, *“competo”*, що означає: досягаю, відповідаю, підходжу. Словник іншомовних слів визначає це поняття як поінформованість, обізнаність, авторитетність. Тлумачний словник української мови слово *“компетентний”* трактує як обізнаний у певній галузі, знаючий; той, що за своїми знаннями або повноваженнями має право робити, вирішувати щонебудь. У тлумачному словнику С.Ожегова компетентність розглядається як глибока обізнаність людини у певному колі питань; як обсяг повноважень, наданих відповідно до цієї обізнаності. Поняття *“компетентний”* характеризується такими якостями – знаючий, обізнаний, авторитетний у певній галузі [11].

На думку О.Заблоцької [4], *“компетенція”* – це інтегрована особистісно-діяльнісна категорія, яка формується під час навчання в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, способів діяльності, умінь, навичок, особистісних цінностей і здатності їх застосування у процесі продуктивної діяльності стосовно кола предметів та процесів певної галузі людської діяльності. Аналізуючи поняття *“компетенція”* за філософськими та психолого-педагогічними джерелами, можна виділити основні його елементи: початковий особистий досвід (передбачає досвід пізнавальної діяльності; досвід здійснення відомих способів діяльності; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісних відносин тощо); знання (перевірений суспільно-історичною практикою та засвідчений логікою результат процесу пізнання дійсності, адекватне її відображення у свідомості людини); уміння (оволодіння прийомами застосування засвоєних знань і способів діяльності на практиці; знання людини в дії); навички (уміння розв’язувати задачі, доведені до автоматизму); способи діяльності (дії); особистісні цінності (зацікавленість у діяльності, без якої неможливе її здійснення); здатність (якість особистості, яка обумовлює її спроможність до успішного виконання певного виду діяльності) [5];

8]. Єдність усіх цих компонентів і є інтегрованою особистісно-діяльнісною категорією – компетенцією [4].

Широке узагальнююче поняття *“професійна компетентність”* у психолого-педагогічній літературі розглядається як професійна підготовленість і здатність суб’єкта праці до виконання завдань та обов’язків повсякденної діяльності [7]. До її структури належать знання, уміння та навички професійної діяльності.

Дослідження питання формування професійної компетентності педагогів здійснювалося, в основному, за трьома основними напрямками: 1) розкриває вимоги до фахівця педагогічної справи, його професійних якостей, досліджує питання професійного відбору та розвитку мотивації педагогічної діяльності; 2) розкриває зміст підготовки педагогічних кадрів; 3) стосується дослідження питання використання різноманітних методів, за допомогою яких реалізується зміст фахової підготовки.

Особлива роль дошкільного періоду розвитку в процесі становлення особистості визначає й особливі вимоги до вихователя. Вихователь обов’язково повинен усвідомлювати відповідальність за щасливе дитинство малюка та його долю, володіти високим рівнем розвитку емпатії, безпосередністю, емоційною врівноваженістю, творчою уявою, душевною щедрістю тощо. Особливістю праці педагога, що працює з дітьми дошкільного віку, є велике навантаження на його психофізіологічну сферу. Тому до професійно значущих якостей педагога-дошкільника належать висока працездатність, витримка, врівноваженість [2, с. 15].

Проблеми структури і змісту психолого-педагогічної та фахової підготовки педагогічних кадрів дошкільного профілю розглядали Л.Артемова, Г.Беленька, О.Богінч, Ю.Косенко, М.Машовець та ін. Науковці зазначають, що професійна компетентність – це професійна підготовленість і здатність суб’єкта праці до виконання завдань і обов’язків повсякденної діяльності [1]. Вона обумовлена когнітивним та діяльнісним компонентами підготовки фахівця, виступає мірою і основним критерієм визначення його відповідності вимогам праці.

Основними складовими професійної педагогічної компетентності є:

1) система психологічних, загальнодидактичних та спеціальних фахових знань;

2) система фахових умінь;

3) професійні здібності та професійно значущі риси особистості. Умовами успішного формування професійної компетентності є: формування світогляду та спрямованості особистості, на основі яких відбувається засвоєння студентами знань і умінь; розвиток професійних здібностей та професійно значущих рис особистості в контексті набуття педагогічного досвіду; індивідуально-диференційований підхід до студентів у навчальному процесі.

Проблема формування професійної компетентності фахівців дошкільного профілю заступневим принципом здобуття кваліфікаційного рівня, залишається на сьогоднішній день недостатньо вивченою. На думку Г.Беленької, основними етапами формування професійної компетентності

студента у ВНЗ є: 1) адаптація до умов навчання (усвідомлення і осмислення вибору діяльності, корекція життєвих пріоритетів, формування основних світоглядних позицій та принципів); 2) індивідуалізація (розвиток, на основі знань, професійно значущих якостей та здібностей, професійних умінь); 3) інтеграція у педагогічне та соціальне суспільство (самореалізація).

Ефективність здійснення процесу формування фахової компетентності студентів у процесі навчання залежить від доцільно дібраного і чітко окресленого змісту навчальної діяльності й ефективних методів та прийомів навчання. Рівні компетентності можуть характеризуватися ступенем позитивного впливу особистості на довколишню дійсність. Чим вищий рівень професійної компетентності педагога, тим більш суттєвий вплив здійснює він на довколишню дійсність безпосереднім і опосередкованим впливом (через вихованців, їхніх батьків, оточення). Це пов'язано як зі збільшенням знань, досвіду, розширенням функцій професійної діяльності, так і зі збільшенням повноважень особистості [2, с. 27].

За умов ступеневої системи освіти (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр), коли студенти оволодівають спеціальністю поетапно, очевидно, що кожному освітньо-кваліфікаційному рівню підготовки відповідатиме свій рівень компетентності фахівця. Професійна компетентність вихователя, як зазначає Г.Беленька, складається з трьох основних компонентів: теоретичних знань, практичних умінь з їх застосування та професійно значущих якостей, що дають особистості можливість вільно, впевнено і толерантно діяти залежно від наявної необхідності та потреб навколишнього життя. Стабільний і безперервний розвиток усіх трьох складових на основі позитивних світоглядних позицій педагога і становить компетентність фахівця. Знання та уміння мають формуватися в контексті набуття особистістю емпіричного і професійного педагогічного досвіду [2, с. 30].

Проблема професійної компетентності є дуже складною, багатоаспектною й від її розробки на теоретичному й прикладному рівнях значною мірою залежить якість підготовки сучасного педагога. Це переконливо доводять дослідження, які проводяться останнім часом науковцями-фахівцями у галузі дошкільної освіти.

Професійна компетентність не є сталою величиною. Процес формування професійної компетентності ніколи не завершується і може удосконалюватися постійно. Вона змінюється, а рівень та якість її можна оцінити лише в конкретних ситуаціях діяльності вихователя відповідно до умов навколишньої дійсності.

Результати дослідження з формування *еколого-педагогічної культури* на основі міждисциплінарного інтегрування навчальних дисциплін засвідчують, що в педагогічному процесі коледжу слід створити такі мікроумови, які відчутно впливали б не лише на формування її змісту, а й з позиції як основного регулятора культури педагогічної діяльності спеціаліста загалом. Необхідно враховувати:

- значущість для майбутнього вихователя змісту різноманітної екологічної інформації, її відповідність мотивам його високої еколого-педагогічної культури;

- усвідомлення ним підтримки такої позиції з боку суспільної думки;

- утвердження необхідності в самовдосконаленні педагога.

До формування еколого-педагогічної культури майбутнього спеціаліста причетні всі викладачі-предметники, однак центральне місце належить викладанню основам природознавства і методики ознайомлення з природою, оскільки відбувається основне інтегрування попередньо набутих знань, опанованих умінь і навичок з подальшим оформленням їх у єдину логічно-завершену структуру – еколого-педагогічну культуру. Таким чином організований навчальний процес стає ефективним і головним визначальним чинником її формування. Процес формування еколого-педагогічної культури майбутніх педагогів розглядаємо як комплексну організацію діяльності студентів, яка передбачає взаємозв'язок теоретичного і практичного навчання, творчої співпраці викладача зі студентами в організації й виконанні диференційованої самостійної роботи.

*Лекційні заняття* (лекції проблемного характеру, лекції панорами, лекції-вікторини) передбачають розкриття студентам або спільно з ними екологічних та еколого-педагогічних проблем, варіантів оптимальних шляхів їх розв'язання, способів застосування різноманітних методів і прийомів адаптації матеріалу відповідно до вікових особливостей дітей, моделювання штучно створених умов, що відтворюють реальні процеси в різних формах організації їх діяльності.

*Практичні заняття* (семінарські, практичні, лабораторні, у формі навчально-педагогічних ігор, вікторин, КВК, мозкової атаки) мають на меті в процесі імітаційного моделювання занять, проблемних і логічних ситуацій подати нові й конкретизувати уже набуті практичні вміння та навички майбутньої діяльності із вихованцями. Мета практичних занять – сприяти оволодінню студентами навичками й уміннями самостійної організації процесу екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку, а також підпорядкування цій меті всієї попередньої роботи екологічного спрямування з дошкільниками молодшого й середнього віку.

В умовах *педагогічної практики* відбувається реалізація знань, умінь та навичок студентів, їх активне вправлення в організацію процесу екологічного виховання дітей дошкільного віку. Педагогічна практика, яка певною мірою імітує професійно-педагогічну діяльність майбутнього спеціаліста, пов'язана не лише з керівництвом процесу екологічного виховання дошкільників, а й з активною пропагандистською діяльністю студентів з екопроблематики. Це стимулює й підвищує інтерес до екологічних проблем, активізує оволодіння технологією екологічного процесу в дошкільному закладі. Такий комплекс сприяє не лише формуванню еколого-педагогічної культури майбутнього спеціаліста, а й забезпечує цілісність зростання його професійного рівня, допомагає утвердженню умінь оперувати необхідними екологічними знаннями в практичних ситуаціях, передбачати результати й програмувати перспективи в роботі з дітьми.

Концепція та психолого-педагогічні дослідження підготовки педагогів до формування особистості засобами природи висвітлені в працях вчених Г.Марочко, Л.Мищик, А.Ненос, С.Ніколаєвої, З.Плохій, П.Саморукової, Ю.Шуйського, Н.Лисенко, Н.Горопахи та ін. У дослідженнях Н.Лисенко порушено тему екологічного виховання дітей дошкільного віку, організації процесу формування уявлень і знань дошкільників про природу і людину крізь призму ціннісних орієнтацій.

Розкриваючи принципи організації і керівництва екологічним вихованням дітей з використанням спостережень, проведення пошуково-дослідницької діяльності дітей дошкільного віку, Н.Лисенко показує різні шляхи розвитку пізнавальних інтересів до природи [4].

Цікаву проблему піднімає Н.Рижова. Вона розкриває екологічне виховання з позиції нової парадигми – біоцентризму. Н.Рижова зазначає, що в теперішній час між метою і завданнями екологічного виховання дошкільнят та його змістом існують деякі протиріччя. Сутність протиріч містяться у наступному: декларовані завдання екологічного виховання базуються на новій парадигмі (біо(еко)центризму), а відбір змісту і методик нерідко проводиться на основі старої парадигми – антропоцентричної.

Усталена парадигма проявляється в екологічному вихованні так:

- стереотип “людина – цар – хазяїн природи”;
- стереотип “шкідливі та корисні тварини, рослини”;
- необхідність бережного ставлення до природних об’єктів, їхня охорона – пояснюється тільки з огляду на можливе її використання людиною;
- стереотип: розподіл природних об’єктів на гарні і потворні, небезпечні і безпечні, при цьому велике значення має ставлення самого вихователя до того чи іншого об’єкта;
- стереотип “покращити природу”, “допомогти природі”, “примножити її багатства”. Це має право на існування, але тільки в тому разі, коли паралельно дитині дається інформація про необхідність дотримуватися законів природи.

Отже, як зазначає Н.Рижова, в екологічному вихованні дошкільнят необхідна зміна старої, традиційної антропоцентричної парадигми на нову, *біоцентричну*. Ми повинні охороняти природу, пізнавати її не тому, що вона нам щось дає, а тому, що вона самоцінна. Ознайомлення студентів з новою парадигмою біоцентризму сприяє розвитку їхнього інтересу до природи, екологічному вихованню дошкільників.

Психолого-педагогічні знання складають основу теоретичного розвитку особистості, але в процесі навчання слід використовувати такі методи, які могли б реалізувати девіз: *від школи пам’яті до школи мислення*. Проблемно-пошукові методи, різні види самостійної роботи допомагають студентам у процесі навчання пройти стадії поступового інтелектуального розвитку: вчимося спілкування – вчимося мислити, вчимося творчості – вчимося робити висновки та підбивати підсумки.

Майбутніх педагогів ми формуємо як творців навчальних технологій, а не тільки як тих, хто отримує готові навчальні методичні посібники. Студенти беруть участь у розробці тестових завдань, проводять диспути, фрагменти занять, готують презентації. Такий підхід у підготовці студентів до екологічного виховання дошкільників формує у них потяг до творчості, виховує інтерес до природи. Вправління в розв’язанні проблемних задач, ситуацій розвиває особистісні якості: винахідливість, ініціативність, самоконтроль, самооцінку, вміння планувати майбутню педагогічну діяльність. А саме ці якості є важливими показниками готовності випускників до професійної педагогічної діяльності.

Формуючи у студентів пізнавальний інтерес, конструктивні здібності, які дозволяють прогнозувати результати своєї професійної підготовки, важливо передбачати помилки у роботі з дітьми. Застосовані нами методичні вказівки для роботи студентів над темою, завдання до занять, вправи, які орієнтують на поглиблення та розширення знань та вмінь, їхнє застосування в практичній діяльності, дослідницькій діяльності сприяють розвитку інтересу до предмета, зокрема до природного довкілля. Слід пам’ятати про те, що заняття – процес творчий, і тому ми використовуємо в роботі дискусії, конструювання педагогічних ситуацій, діагностичні методики. Такі заняття передбачають участь кожного студента в обговоренні завдань та виконанні індивідуальної творчої роботи.

На заняттях з основ природознавства та методики ознайомлення з природою навчаємо студентів під час ознайомлення дошкільників з природою не лише надавати їм інформацію, а й вчимо їх виконувати певні трудові дії, насамперед, навчати створювати такі умови, в яких у дітей виникало б бажання самостійно, а не з примусу пізнавати природу, розкривати її таємниці, милуватись красою навколишнього світу, а також прагнення оберігати матінку-природу.

При вивченні навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу студенти розуміють, що у дітей переважає емоційно-естетичне ставлення до природного середовища. Воно може проявлятися під час застосування різних методів ознайомлення з природою – наочних, словесних, практичних. Доводимо студентам, що дітям дошкільного віку швидко набридає одноманітність. Для того щоб цього уникнути, забезпечуємо використання різноманітних методів у процесі навчальної діяльності. Враховуючи психологічні особливості дошкільнят, доцільно добирати різний зміст навчального матеріалу, який поступово ускладнюється.

Для реалізації зазначених завдань використовували найефективніші методи і прийоми навчання, серед них важливе місце посідало художнє слово, науково-дослідницька діяльність дітей. Доводимо, що ефективною формою розвитку екологічного виховання є екскурсія, в процесі якої поєднуються спостереження, ігри (рухливі, дидактичні) тощо. Крім цього, мандрівка – це творчий процес, у якому дорослі та діти разом шукають, помиляються, знаходять, аналізують і спільно радіють. А в природних умовах зникає той бар’єр, що існує між вихователем і вихованцем “в

чотирьох стінах". Діти не помічають, що їх учать, тому вони ніби співпрацюють з дорослим.

Після таких спостережень за діяльністю дітей ми довели, що необхідно змінювати освітньо-виховну роботу та організувати її так, щоб кожна дитина оволоділа способами пізнання природи, безпосередньо спілкуючись з нею. Тут допоможуть методи диференціації та індивідуальної орієнтації. Тож поставили перед студентами завдання навчити дітей уважно і зацікавлено спостерігати за природним оточенням – дивитися і бачити, слухати і чути, пропускати отримані враження через своє серце і робити необхідні висновки; допомогти їм усвідомити, що людина і природа не можуть існувати відокремлено, викликати бажання не лише милуватися красою, а й робити посильний внесок у збереження природного середовища.

У природі дошкільник відчуває себе першовідкривачем, навчається знаходити нове у відомому, знайоме у невідомому. Встановлює найпростіші закономірності та взаємозв'язки. Слід підводити студентів до того, щоб вони вчили дітей розуміти "мову" парку, слухати тишу, міркувати, який голос у струмка, як розмовляє вітер та ін. Студенти навчилися з дітьми складати правила поведінки у дошкільній і розробили їх у малюнках-знаках. Девізом роботи стало таке правило: "Прийшов у гості до природи, не роби нічого, що вважав би за неможливе робити у гостях. Тобто не сміти, не говори голосно, не ображай рослини і тварин". У такий спосіб слід навчати студентів формувати у дошкільнят основи елементарного природоохоронного світогляду.

Результати бережного ставлення до природного довкілля і любові до природи гарно проявилися і під час активного використання мовно-логічних завдань та проблемних ситуацій, відповіді на які можна дістати, з'ясувавши певні зв'язки та закономірності у природі. Тобто примушували студентів ставити дітей у ситуацію операційного мислення (володіння вмінням порівнювати, встановлювати схожість та відмінність, аналізувати, синтезувати тощо). Це стимулює розвиток самостійного мислення, надає гнучкості розуму. Мовно-логічні завдання використовувалися на занятті як його частина, а також під час прогулянок, екскурсій, під час бесід.

Доцільною формою організації роботи з дітьми є *цільова прогулянка*. Обсяг природничої інформації на ній має бути досить обмежена. Провідним

методом тут виступає спостереження у поєднанні з дидактичними іграми, природоохоронною діяльністю, читанням літературних творів на природничу тематику, використанням народної творчості. Таку прогулянку бажано присвячувати вихованню естетичного сприймання природи: спогляданню, милуванню красою довкілля, вправлянню у висловлюванні захоплення емоційною мовою. Все це в поєднанні з читанням або розповіданням поетичних і прозових творів описового характеру доцільно використовувати і народний природознавчий фольклор: легенди, загадки, прислів'я, приказки, народні прикмети, зміст яких відповідав тому, що сприймають діти.

Слід планувати *екологічні ситуації*, які б сприяли усвідомленню дошкільнятами вимоги бути уважними і чуйними до довкілля, бережно ставитися до рослин і тварин. Це важливо, тому що норми гуманної взаємодії з природою діти мають опанувати особисто. Необхідно вчасно навчити дітей любити куточок рідної землі і з нею природу як один великий будинок. Без цього дитина ніколи не стане Людиною. А людям, на думку В.Вернадського, обов'язково необхідно навчитися жити, мислити і діяти не лише в аспекті окремої особи, сім'ї або роду, держав і їх союзів, а і в планетарному масштабі.

Компетентність дитини в сфері "Природа" – необхідна умова становлення цілісної особи. На це націлює педагогів Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі".

#### **Висновки**

1. Професійна компетентність майбутнього вихователя дітей дошкільного віку є професійною підготовленістю і здатністю педагога дошкільної освіти виконувати завдання й обов'язки у даній галузі. Основними компонентами професійної педагогічної компетентності є: 1) система психологічних, загальнодидактичних та спеціальних фахових знань; 2) система фахових умінь; 3) професійні здібності та професійно значущі риси особистості.

2. Особливостями професійної підготовки майбутніх вихователів до формування екологічної компетенції дітей дошкільного віку є: дотримання вимог Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" з даної проблеми; добір ефективних форм навчальної, дослідницької та самостійної роботи, використання в практичній роботі з дошкільниками новітніх навчальних технологій тощо.

#### **Література**

1. Артемова Л. В. Модель ступеневої підготовки фахівця дошкільної освіти у вищих навчальних закладах / Л. В. Артемова, Ю. М. Косенко // Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства : матеріали Міжнар. наук.-теорет. конф. до 80-ї річниці НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2000. – Вип. 1. – С. 84–86.
2. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія / Г. В. Беленька. – К. : Світлич, 2006. – 304 с.
3. Горопаха Н. М. Виховання екологічної культури дітей : посібник для вихователів дошкільних закладів та вчителів початкових класів / Н. М. Горопаха. – Рівне : Волинські обереги, 2001. – 212 с.
4. Гришина И. К проблеме разработки концепции профессиональной компетентности педагога / И. Гришина // Дошкільна освіта. – 2005. – № 2 (8).
5. Дмитренко Т. О. Системний аналіз педагогічної технології // Збірник наукових праць "Напрями наукових досліджень кафедри педагогіки" / за ред. В. І. Лозової. – Харків : ХДПО, 1997. – С. 66–70.

6. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – Вип. 40.
7. Лисенко Н. В. Деякі аспекти вирішення проблеми еколого-педагогічної підготовки фахівців дошкільного профілю у світовій науковій думці / Н. В. Лисенко // Збірник удосконалення професійної підготовки спеціалістів дошкільного профілю / упоряд. Л. В. Артемова, Н. В. Лисенко. – К., 1996. – С. 93–107.
8. Лисенко Н. В. Практична екологія для дітей : навч.-метод. посіб. для батьків, вихователів, учителів / Н. В. Лисенко. – Івано-Франківськ : Фірма “Сіверія” ЛТД, 1999. – 156 с.
9. Рижова Н. Екологічне виховання дошкільнят з позиції нової парадигми / Н. Рижова // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 7.
10. Овчарук О. В. Результати емпіричних досліджень серед педагогічної громадськості щодо перспектив запровадження компетентнісного підходу до вітчизняного змісту освіти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 59–65.
11. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 10-е изд., стер. – М. : Сов. энцикл., 1973.
12. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1984. – 340 с.
13. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

УДК 37.013

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВТІЛЕННЯ ВИХОВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Дубровська Л.О., Дубровський В.Л.

*У статті автори піднімають питання проблеми технологізації виховного процесу в сучасній школі, зокрема, приділяють увагу такому важливому аспекту, як зміст підготовки майбутніх педагогів до реалізації виховного процесу, що ґрунтується на особистісно орієнтованій парадигмі освіти.*

*Ключові слова: особистісно орієнтована парадигма, особистість, особистість учителя, особистість школяра, виховання, виховні технології, виховна система школи.*

*В статье авторы рассматривают вопросы технологического подхода к воспитанию в современной школе, в частности, уделяют внимание такому важному аспекту, как содержание подготовки будущих педагогов к реализации воспитательного процесса, который базируется на личностно ориентированной парадигме образования.*

*Ключевые слова: личностно ориентированная парадигма, личность, личность учителя, личность ученика, воспитание, воспитательные технологии, воспитательная система школы.*

*The authors of the article consider the question of technologization of educational process in the modern school and emphasize, in particular, the importance of the content of future teachers' preparation for realization of the educational process that is based on the personality oriented educational paradigm.*

*Key words: personality oriented paradigm, personality, personality of a teacher, personality of a student, education, educational technologies, educational system at school.*

У сучасних умовах розвитку суспільства виникає соціальна потреба у педагогах нового типу, які мають не лише знання з фахових, а, насамперед, глибокі знання з фундаментальних та психолого-педагогічних дисциплін, що забезпечує професійну ерудицію, високу загальну культуру, здатність формувати творчу особистість. Реалізація цих завдань багато в чому залежить від процесу формування готовності майбутніх учителів до впровадження сучасних педагогічних технологій.

Інтенсивний розвиток науки і техніки, динаміка розвитку суспільства, внутрішньодержавні перебудови в нашій країні висувають перед системою національної освіти нові вимоги.

“Освіта. Україна XXI ст.” звертає увагу вчених і практиків на посилення технологічного аспекту підготовки вчителя, на накопичену сучасною школою палітру освітніх технологій, напрацьовані підходи до гуманізації педагогічної взаємодії педагога з дитиною і колективом у цілому; стверджує ідею випереджального розвитку освітньої системи, яка передбачає створення атмосфери педагогічного партнерства як найсприятливіших умов для творчого самовираження і саморегуляції педагогів. Втілення в життя цієї ідеї неможливе без

роботи над формуванням яскравої особистості педагога як фахівця.

Суспільству сьогодні потрібна не просто високорозвинена особистість, але й особистість творча, яка може максимально реалізувати себе. Виховання такої особистості у межах традиційної організації навчально-виховного процесу в освітніх закладах повною мірою здійснити неможливо. Звідси – активізація інноваційних процесів у всіх ланках освіти, виникнення великої кількості авторських методик, альтернативних програм, навчальних закладів нового типу. Проблема вчителя, його професіоналізму, світоглядної культури, духовно-морального обличчя – одна з найактуальніших у педагогіці і філософії освіти, оскільки формування його повинно здійснюватись відповідно до потреб сьогодення, тих динамічних змін, що відбуваються в країні і світі. Вимога до вчителя з боку держави і суспільства полягає в тому, щоб педагог своєю творчою діяльністю в процесі навчально-виховної роботи вмів проектувати розвиток особистості, чітко уявляв, яким повинен стати його вихованець.

Зміна освітньої парадигми в Україні проходить у напрямку особистісно орієнтованої взаємодії вчителя з учнем. Особистість учня з її нахилами,

здібностями і характером ставиться в центрі навчально-виховного процесу і сприймається як творчий суб'єкт власного розвитку. Це створює умови для самовираження, самоствердження, самореалізації кожної юної особистості. Сьогодні у педагогічній науці яскраво заявляє про себе особистісно орієнтований підхід, який забезпечує створення нових механізмів навчання і виховання та ґрунтується на принципах глибокої поваги до особистості, самостійності особи, врахування індивідуальності.

Особистісно орієнтований підхід має суттєво гуманізувати навчально-виховний процес, наповнити його високими морально-духовними переживаннями, утвердити принципи справедливості і поваги, максимально розкрити потенційні можливості дитини, стимулювати її до особистісно розвивальної творчості. "Особистісно зорієнтоване виховання – це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети", – вважає І.Бех [1, с. 32].

Сучасні вимоги до формування особистісно орієнтованої освітньої технології визначалися у дослідженнях В.Сухомлинського, О.Савченко, О.Пехоти, Я.Чепіги та ін.

Принцип варіативності дає можливість вибирати та конструювати педагогічний процес за будь-якою моделлю, включаючи авторські програми.

Важливу роль у процесі освіти сьогодні відіграє діалог різних педагогічних систем, апробування нових форм: додаткових, альтернативних, педагогічних систем минулих років.

Вчителю в цих умовах як технологу навчального процесу необхідно орієнтуватися в широкому спектрі сучасних інноваційних технологій, ідей, шкіл, напрямків, а не витрачати час на вже відоме.

Розроблена і описана технологія – це одна справа, а реалізація на практиці – зовсім інша, бо має відбиток особистості, інтелекту конкретного вчителя. Тому з цілої низки найскладніших проблем демократизації та реформування освіти найсерйозніша – це підготовка вчителя, який знаходиться в центрі всіх змін і реформ в освіті.

Проблема вчителя, його професіоналізму, світоглядної культури, духовно-морального обличчя – одна з найактуальніших у педагогіці і філософії освіти, оскільки формування його повинно здійснюватись відповідно до потреб сьогодення, тих динамічних змін, що відбуваються в країні і світі. Вимога до вчителя з боку держави і суспільства полягає в тому, щоб педагог своєю творчою діяльністю в процесі навчально-виховної роботи умів проєктувати розвиток особистості, чітко уявляв, яким повинен стати його вихованець.

Сьогодні сучасне суспільство потребує не вузьких спеціалістів, а всебічно розвинених, соціально активних особистостей, які мають фундаментальну наукову освіту, багату внутрішню культуру. Для педагогічної діяльності вчителя особливо важливі професійно значущі особистісні якості. Становлення вчителя – це, в першу чергу, формування його як особистості і лише потім – як професійного працівника, що володіє спеціальними знаннями в певній галузі педагогічної діяльності.

На сучасному етапі розвитку освіти великого значення набуває роль і значущість кожної осо-

бистості, успішність її індивідуального розвитку, тому одним із головних завдань навчально-виховного процесу постає створення умов для оптимального розвитку особистості дитини, пошук шляхів оптимізації навчання та виховання, то пріоритетом у розвитку освіти стає особистісна орієнтація, створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості.

Останнім часом пошук нових засобів виховання стає все більш актуальним завданням. Для школи як соціального інституту проблема організація виховного процесу стає найбільш значущою. Головним об'єктом цього процесу є особистість учня як носія соціально-ціннісних відношень, як суб'єкта відношень і діяльності, як індивідуальності з неповторними рисами і якостями.

Згідно із завданнями, поставленими державою перед школою, стає актуальним введення до виховних систем шкіл сучасних технологій виховного процесу. Поряд з цим виникає потреба у підготовці кваліфікованих кадрів вихователів, оскільки постать вихователя є особливою, а коло обов'язків надзвичайно широким.

Справжня гуманізація виховання в школі, створення в ній виховних систем, упровадження сучасних виховних технологій розвивальної взаємодії дорослих і дітей вимагає становлення професійної позиції кожного педагога у школі як вихователя. Стати на позицію вихователя майстра може тільки педагог, який практикує у своїй діяльності введення сучасних виховних технологій, що ґрунтуються на глибоких теоретичних знаннях філософії, психології, педагогіки, фізіології тощо.

Важливим у вирішенні даних питань є спецкурс "Актуальні проблеми підготовки майбутнього вчителя до втілення виховних технологій". Він не є відокремленим від психолого-педагогічних дисциплін, а зміст його поглиблює теоретичні знання з теорії виховання та формує практичні навички виховної діяльності педагога.

Мета спецкурсу "Актуальні проблеми підготовки майбутнього вчителя до втілення виховних технологій" – інтеграція професійно-педагогічних знань, умінь і навичок студентів для реалізації особливостей виховного процесу в сучасній школі.

Завдання – узагальнити одержані психолого-педагогічні знання з питань виховання; ознайомити студентів з теоретичними аспектами виховання, особистісно орієнтованими концепціями, моделями, технологіями виховання, методами і прийомами особистісного розвитку вихованця і вихователя, сформулювати вміння застосовувати сучасні технології виховання в практичній діяльності; підвищити професійний рівень майбутніх педагогів з питань формування та розвитку як власної особистості, так і особистості школяра; реалізувати єдність теоретичної та практичної педагогічної підготовки студента до майбутньої професії.

За структурою спецкурсом передбачено два модулі.

І модуль – "Теоретичні аспекти виховного процесу в сучасній школі". Тематика: Виховна система школи. Методологія та організація дослідження процесу виховання. Моделювання виховної системи класу. Сучасні виховні системи. Авторські виховні системи школи.

II модуль – Технології виховної діяльності педагога-вихователя. Система діяльності педагога-вихователя. Особистісно орієнтований підхід у вихованні. Технологія виховної роботи з дітьми девіантної педагогіки. Методика індивідуального підходу до учнів у виховному процесі. Педагогічна діагностика в діяльності класного керівника. Технологія організації виховної діяльності. Гра в навчально-виховному процесі.

Важливим в організації занять зі спецкурсу є самостійна робота студентів, яка передбачає розвиток творчості у студентів, уміння проектувати і

моделювати виховний процес, формування власних умінь і навичок як майбутнього педагога. Зміст завдань самостійної роботи передбачає: створення проекту виховної системи школи, класу; створення моделі виховної системи загальноосвітнього закладу майбутнього; розробка варіанту авторської виховної технології; моделювання різноманітних видів виховної роботи; презентація і захист авторської системи школи; вивчення досвіду роботи вихователя з реалізації принципу індивідуального підходу; розробка, презентація, захист програм профілактики різних форм девіантної поведінки.

### Література

1. Бех І. Д. Проблема методів виховання у сучасній школі / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4.
2. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 240 с.
3. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації : навч.-метод. посіб. / А. М. Бойко. – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.
4. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3.
5. Виховна система школи / упоряд. В. В. Григораш. – Харків : Основа, 2005. – 128 с.
6. Горбачева Л. Словарь современных форм воспитательной работы / Л. Горбачева // Воспитание школьников. – 2001. – № 8.
7. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”). – К. : Райдуга, 1994.
8. Деякі аспекти морального виховання : практичний матеріал для класних керівників, вихователів і вчителів / укл. В. К. Демиденко. – К. : ІСДО, 1995. – 40 с.
9. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – Львів : Новий світ, 2000. – 350 с.
10. Дмитрик І. С. Технологія виховного процесу в школі / І. С. Дмитрик, Я. І. Бурлака. – К. : КДПІ, 1991. – 96 с.



УДК 377.14.06

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Клясен Н.Л.

*У статті автор висвітлює теоретичні засади комунікативної компетентності вчителів, що складають основу реалізації компетентнісного підходу до розвитку комунікативних здібностей вчителів гуманітарного профілю у системі післядипломної педагогічної освіти. Компетентнісний підхід розглядається як принцип системи післядипломної педагогічної освіти, реалізація якого спрямовує процес навчання дорослих на формування комунікативної компетентності вчителів з метою розвитку їх комунікативних здібностей.*

*Ключові слова: компетентний, професійна компетенція, комунікативна компетентність, комунікативні здібності, розвиток комунікативних здібностей.*

*В статье автор освещает теоретические основы коммуникативной компетентности учителей, которые составляют основу реализации компетентностного подхода к развитию коммуникативных способностей учителей гуманитарного профиля в системе последипломного педагогического образования. Компетентностный подход рассматривается как принцип системы последипломного педагогического образования, реализация которого направляет процесс обучения взрослых на формирование коммуникативной компетентности учителей с целью развития их коммуникативных способностей.*

*Ключевые слова: компетентный, профессиональная компетенция, коммуникативная компетентность, коммуникативные способности, развитие коммуникативных способностей.*

*The author highlights the theoretical grounds of teachers' communicative competence that constitute the foundation for realization of the competence approach to the development of communication abilities of teachers of humanities in the system of continuing education. Competence approach is examined as the principle of the system of continuing education, implementation of which directs the process of adult education to building teachers' communicative competence with the purpose of development of their communication abilities.*

*Key words: competent, professional competence, communicative competence, communication abilities, development of communication abilities.*

Сутність повноцінного професійного зростання педагогічних працівників у сучасній системі післядипломної педагогічної освіти багато в чому визначається ключовими компетентностями фахівця.

Закономірним, на наш погляд, є активізація досліджень щодо компетентнісного підходу, в тому числі у системі післядипломної педагогічної освіти. До кола наукових інтересів відносяться такі аспекти компетентності: *професійна* (А.Ф.Адольф, Ю.В.Вардинан, М.В.Єлкін, В.Ю.Стрельников та ін.); *педагогічна* (В.П.Бездухов, Л.П.Большакова, Т.В.Добудько); *психологічна* (Н.В.Кузьміна, М.І.Лук'янова, Л.М.Мітіна, А.К.Маркова); *комунікативна* (В.П.Кузавлев, Л.А.Петровська та ін.).

Значну увагу компетентнісному підходу в сучасній освіті приділяють дослідники Н.М.Бібік, О.І.Локшина, О.І.Пометун, О.Я.Савченко та ін. Він висвітлений і у документах міжнародних організацій, таких як Міжнародна комісія Ради Європи, Експерти країн Європейського Союзу, ЮНЕСКО, Міжнародний департамент стандартів.

Словник української мови визначає, що *компетентний* – це такий працівник, який має достатні знання у якій-небудь галузі, який ґрунтується на знанні, кваліфікований, має певні повноваження, повноправний, повновладний [6].

В.І.Маслов характеризує компетентність як готовність на професійному рівні виконувати свої

посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних надбань і кращого досвіду, наближення до світових вимог і стандартів. На його думку, компетентність є поєднанням науково-теоретичних знань з практичною діяльністю конкретної людини, яке дає змогу постійно забезпечувати високий кінцевий результат [4].

Цікавим для нашого дослідження є психологічний аналіз професійної компетентності вчителя, проведений А.К.Марковою. У змісті професійної компетентності вона виділяє процесуальний і результативний показники, визначає професійну компетентність педагога як його здатність і готовність виконувати особисту професійну діяльність [3].

Професійна компетенція обіймає блок знань, умінь та навичок двох типів. З одного боку, таких, що опікують розуміння конкретних професійних проблем та адекватність формулювання висновків, об'єктивізацію спеціальних термінів, виокремлення головної інформації, оцінку її значущості з позиції професійної діяльності; з іншого боку – забезпечують подолання психологічного бар'єру під час спілкування за допомогою засобів мови та активізацію комунікативного потенціалу особистості на основі усвідомлення нею власної потреби в такому спілкуванні.

У нашому дослідженні на основі аналізу різних трактувань ми дотримуємось визначення *компетентності* як необхідний об'єм знань, умінь та досвіду у певному виді діяльності, як здатність до діяльності зі знанням справи.

У концепції А.К.Маркової [3] професійна компетентність виступає родовим поняттям, оскільки всі суб'єктивні властивості особистості проявляються в діяльності й забезпечують її ефективність. Професійно компетентний той учитель (за А.К.Марковою), який на високому рівні здійснює педагогічну діяльність і, зокрема, педагогічне спілкування.

Педагогічну компетентність сучасного вчителя ми розуміємо як систему ґрунтовних знань та умінь з психології та педагогіки, професійно необхідних якостей, взаємодія яких забезпечує виконання професійно-педагогічної діяльності.

Компетенцію у спілкуванні вчені визначають як конгломерат (лат. "нагромаджений", "ущільнений") знань мовних і немовних умінь та навичок спілкування, котрі людина набуває в ході природної соціалізації навчання та виховання. В.О.Сластьонін зазначає, що "без сумніву, важливу роль при цьому відіграють природні дані та потенціал індивіда" [5, с. 26].

Водночас Є.С.Кузьмін і Ю.М.Ємельянов вважають, що "гени людини слугують лише модуляторами, а інформацію їй мозок бере не з генів, а з оточуючої її культури". Детально категорія "комунікативна компетентність" аналізується в роботах Ю.М.Ємельянова [1]. Він трактує її як засновану на знаннях та чуттєвому досвіді здатність особистості орієнтуватися в ситуаціях спілкування, наголошуючи на тому, що така здатність передбачає соціально-психологічне навчання, тобто подальшу можливість навчатися спілкування.

За твердженням Н.В.Кузьміної, комунікативна компетентність передбачає "здатність до продуктивного спілкування в обмежених і продиктованих

умовах, які накладаються службовим обов'язком" [2, с. 89]. Відтак одним із головних критеріїв оцінки продуктивності комунікативної компетентності, за Н.В.Кузьміною, є здібність фахівця таким чином будувати свої взаємовідносини в ході спілкування зі співрозмовником, щоб викликати в нього довіру до себе.

Г.С.Трофімова поняття *комунікативна компетентність* визначає "як здібність учителя до орієнтації в ситуаціях педагогічного спілкування та ефективній взаємодії з учнями на основі гуманістичної цінності диспозиції його особистості" [7].

Здатність учителя у процесі педагогічного спілкування розв'язувати завдання визначають поняттями "компетентність у спілкуванні", або ж "комунікативна компетентність". Найчастіше ці терміни ототожнюють і вживають як рівнозначні. Ми також не бачимо полярних розбіжностей і тому у своїй роботі використовуємо обидва поняття, вживаючи як однозначні.

Враховуючи те, що визначальну ознаку комунікативної компетентності вчителя в умовах здійснення сучасного навчально-виховного процесу становить компетентність, передусім у суб'єкт-суб'єктному спілкуванні у вирішенні продуктивних завдань, у її структурі можна виділити такі компоненти, як гностичний, когнітивний, спеціальні уміння, емоційний, наявність стійкої потреби у педагогічному спілкуванні.

Комунікативні знання вчителя ми розглядаємо як комплекс знань сутності, структури, форми, засобів та вимог культури педагогічного спілкування.

Суттєвою особливістю професійних знань є їх комплексність, що потребує від учителя вміння синтезувати матеріал для успішного розв'язання педагогічних задач, аналізу педагогічних ситуацій, які зумовлюють необхідність осмислення психологічної сутності явищ, вибору засобів взаємодії. При розв'язанні педагогічної задачі актуалізується вся система педагогічних знань учителя, котрі виступають як єдине ціле.

Професійним знанням учителя притаманна індивідуальна забарвленість, оскільки він не просто озвучує прочитане, а передає власний досвід, власний погляд на світ.

У зв'язку з комунікативною компетентністю виокремлюються так звані універсальні якості особистості вчителя:

1) *рівень ціннісного ставлення до педагогічного спілкування*, який характеризується відображенням у свідомості особистості позитивної значущості комунікативних знань, уявлень, переконань, емоцій, ціннісних орієнтацій, що забезпечується осмисленням здобутого в комунікативній діяльності особистісного досвіду;

2) *комунікативна спрямованість*, яка визначає комунікативну діяльність, перспективу цілеспрямованого розвитку комунікативної діяльності;

3) *психологічна підготовленість*, яка передбачає наявність у вчителя певних властивостей, що сприяють ефективному вивченню і впливу на внутрішній світ учнів, оптимальному управлінню учнівськими колективами;

4) *добррозичливість, інтерес до роботи з дітьми*, без чого неможливе селективне педагогічне спілкування;

5) *толерантність* (лат. *tolerans* – терплячий), тобто терпимість до інших, розуміння, що всі люди індивідуальні і неповторні, що кожен має право на власну точку зору; визнання значущості особистості учня;

6) *емпатійність* (лат. *empathia* – “співпереживання”) – вміння бачити свою спорідненість з учнем, тактовно виразити себе і своє ставлення до нього, здатність порозумітися з ним. Основним механізмом емпатії є усвідомлена чи неусвідомлена ідентифікація з іншим;

7) *рефлексивність* (лат. *reflexio* – “відображення”), яка передбачає активне й відсторонене спостереження за своєю діяльністю, готовність до її перегляду, до різноманітних реакцій у взаємодії з дітьми. Важливим при цьому є вміння звільнитися від учительських амбіцій, бачити вихованця, прислухатися й придивлятися до нього, сприймати й аналізувати отриману від нього вербальну й невербальну інформацію. Завдяки цьому вчитель має змогу вчитися й у своїх учнів, на що здатні тільки сильні особистості;

8) *прозорість*, тобто ясність для вихованців задумів і дій учителя, сприйняття його ними як “безпечної” людини. Виявляється вона у відмові від “дистанції” з учнями, довірливому спілкуванні з ними, готовності до їх запитань, спільних розмірковувань, що сприяє подоланню невизначеності у стосунках, установленню тісніших контактів;

9) *інтелігентність*, яка передбачає високий розумовий розвиток особистості, вміння адекватно оцінити ситуацію, логічно мислити, знаходити вирішення будь-якої проблеми, уникати грубощів, зневажливого ставлення до співрозмовника; раціональний вибір комунікативних засобів впливу; уміння говорити, готовність слухати і чути тощо;

10) *конгруентність* (лат. *congruentia* – “відповідність”, “узгодження”) – знання світу і почуттів дитини, сприйняття себе в ролі “учня”, тобто особистості, яка розвивається, має право на помилку; діяльність “тут і тепер”, сприйняття усього спонтанного в комунікативній ситуації;

11) *товариськість*: інтерес до людей; здатність розуміти почуття учнів, їхню позицію у взаємодії з іншими людьми; комунікабельність і контактність; потреба у контактах, легкість вступу в контакт, емоційно-позитивний тон спілкування; схильність до дружньої поведінки у комунікативних ситуаціях, встановлення приятельських стосунків; уміння не розгублюватися, прагнути до ініціативи у спілкуванні, не залишатися в тіні, брати на себе роль лідера у групі. Суттєвим при цьому є уміння слухати, влучно висловлюватися, підтримувати розмову і змінити тему, познайомитися, знайти правильну форму звертання;

12) *колективізм*, що допомагає вчителю краще сприймати, розуміти і вивчати колектив учнів, формувати колективізм у кожного учня, згуртовувати учнівські колективи й спрямовувати їх енергію на розв’язання навчально-виховних завдань, коригувати внутрішньоколективні, міжколективні й міжособистісні відносини, конфлікти;

13) *контактність* – здатність вступати у психологічний контакт, формувати довірливі відносини у зоні взаємодії, володіння навичками й уміннями спілкування і саморегуляції;

14) *сугестивність* (лат. *suggestio* – “навіюю”) – здатність педагога впливати на емоційну сферу дитини. Для цього він повинен створити доброзичливу для самопочуття й настрою дітей емоційну атмосферу, позитивно впливати на дитину природністю своєї поведінки.

Спеціальні якості вчителя (характеризують внутрішню структуру його комунікативності):

- *пізнавальні якості* (дають змогу особистості сприймати, розуміти й вивчати навколишній світ, реалізують інтерес до пізнання оточення, прагнення розвивати “дар пізнання людей”, до співчуття, ідентифікації з іншими людьми тощо);

- *експресивні якості* (створюють виразність особистості, через яку вона стає зрозумілою іншим людям, допомагають “утримувати увагу інших людей”, підтримують прагнення до правдивості й щирості у стосунках, а також емоційна виразність);

- *управлінські якості* (допомагають впливати на інших людей і здійснювати самоконтроль).

У структурі комунікативної компетентності ми виокремлюємо такі комунікативні уміння вчителя гуманітарного профілю: міжособистісної комунікації, сприймати і розуміти один одного. Уміння міжособистісної комунікації: уміння передавати інформацію; уміння користуватися вербальними і невербальними засобами педагогічного спілкування; уміння створювати педагогічний діалог.

Серед перцептивних умінь важливими є: уміння орієнтуватися у процесі здійснення комунікативних актів; уміння розпізнавати приховані мотиви учнів; уміння визначати їх емоційний стан.

Розглянуті теоретичні засади комунікативної компетентності вчителів складають основу реалізації компетентнісного підходу до розвитку комунікативних здібностей вчителів гуманітарного профілю у системі післядипломної педагогічної освіти.

*Компетентнісний підхід* стосовно нашого дослідження ми розглядаємо як принцип системи післядипломної педагогічної освіти, реалізація якого спрямовує процес навчання дорослих на формування комунікативної компетентності вчителів з метою розвитку їх комунікативних здібностей.

## Література

1. Емельянов Ю. Н. Теоретические и методологические основы социально-психологического тренинга / Ю. Н. Емельянов, Е. С. Кузьмин. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 111 с.
2. Кузьміна Н. В. Професіоналізм особистості викладача і майстра виробничого навчання / Н. В. Кузьміна. – М. : Вища школа, 1990. – 119 с.
3. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 56–63.
4. Маслов В. І. Проблеми демократизації управління народною освітою в системі безперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів / В. І. Маслов // Актуальні проблеми науково-методичного забезпечення безперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : наук.-метод. зб. – К. : Вища школа, 1990. – С. 7–10.

5. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1984. – 156 с.
6. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. – Київ : Наукова думка, 1970–1980.
7. Трофимова Г. С. Формирование коммуникативной компетентности у будущих учителей в условиях педагогической практики в университете : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Трофимова Г. С. – Ленинград, 1990. – 180 с.

УДК 378:59(075.8)

## ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ХІМІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВОЇ МЕТОДИКИ

Лукашова Н.І.

*У статті автор розглядає генезис використання диференційованого підходу в системі особистісно орієнтованого навчання в радянський і сучасний періоди розвитку вітчизняної методики навчання хімії; запропоновано шляхи засвоєння цього історичного досвіду студентами-хіміками в процесі вивчення фахової методики як необхідної умови формування їх готовності до реалізації особистісно орієнтованої освіти.*

*Ключові слова: історико-дидактичний аспект, диференціація, особистісно орієнтоване навчання, професійно-методична підготовка.*

*В статье автор рассматривает генезис использования дифференцированного подхода в системе личностно ориентированного обучения в советский и современный периоды развития отечественной методики обучения химии; предложены пути усвоения этого исторического опыта студентами-химиками в процессе изучения специальной методики как необходимого условия формирования их готовности к реализации личностно ориентированного образования.*

*Ключевые слова: историко-дидактический аспект, дифференциация, личностно ориентированное обучение, профессионально-методическая подготовка.*

*The author of the article explores the genesis of using differential approach in the system of personality oriented education in the soviet and modern periods of development of domestic methods of teaching chemistry and suggests ways of teaching this historical experience to chemistry students as a necessary condition of forming their preparedness for ensuring personality oriented education.*

*Key words: historical didactic aspect, differentiation, personality oriented education, professional methodological training.*

**Постановка проблеми.** Відповідно до Концепції шкільної хімічної освіти важливим напрямом оновлення її змісту є реалізація особистісно орієнтованого навчання, яке за суттю є диференційованим підходом до школярів на основі посильних вимог, з урахуванням їх інтересів, інтелектуального розвитку, здібностей і задатків. Тому в доборі змісту шкільної хімічної освіти обсяг і глибина викладу навчального матеріалу можуть бути різними. Нині це практично реалізується у змісті розроблених за роки незалежності України різнорівневих навчальних програм та підручників з хімії. Ще ширші можливості розкриваються відповідно до Концепції профільного навчання в старшій школі.

Трансформація шкільної хімічної освіти в особистісно орієнтовану вимагає посиленої уваги до формування у студентів – майбутніх учителів хімії *готовності* реалізувати саме таку освіту в майбутній професійній діяльності. Суттєву роль у

розвитку вчителя як творчої особистості відіграє його професійно-методична підготовка.

Наші дослідження засвідчили, що глибокому розумінню студентами диференціації як сучасного основоположного принципу навчання хімії в загальноосвітніх початкових закладах, який лежить в основі реалізації особистісно орієнтованого навчання, сприяє розкриття його сутності в *історичному аспекті*. Майбутні вчителі переконуються в тому, як поступово утверджувався цей принцип у теорії та практиці викладання хімії в радянський і сучасний періоди розвитку вітчизняної методики навчання хімії, у яких напрямках він реалізується нині. В той самий час ця складова професійно-методичної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ ще недостатньо розроблена, що робить її дослідження досить актуальним на сучасному етапі.

**Мета статті** – проаналізувати особливості генезису використання диференційованого підходу

в системі особистісно орієнтованого навчання в зазначені вище періоди розвитку методики навчання хімії як науки; дослідити шляхи засвоєння цього історичного досвіду студентами-хіміками в процесі вивчення фахової методики як необхідної умови формування їх готовності до реалізації особистісно орієнтованого навчання хімії в майбутній професійній діяльності.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Як показує аналіз літератури, у вітчизняній методиці хімії проблема диференційованого підходу до навчання розроблялась у тісному зв'язку з психолого-педагогічними дослідженнями. Учені-дидакти дають різноманітні визначення поняття "диференціація". Зокрема, ми дотримуємось поглядів О.Бугайова, який трактує поняття "диференціація" як різноманітність і варіативність індивідуальних та колективних шляхів до суспільно узгоджених цілей загальної освіти, що створюють найсприятливіші умови для індивідуального навчання і осмисленого вибору життєвого шляху, передбачають різноманітність навчального матеріалу підручників і методів навчальної діяльності [4].

Висловлюючи свої погляди на питання систематизації в галузі диференційованого навчання, О.Бугайов виділяє три рівні диференціації середньої освіти: а) за структурою системи освіти (загальноосвітні школи, СПТУ, технікуми); б) за змістом (профільне масове, профільне поглиблене, індивідуальне, спеціальне); в) за характером диференціації навчально-виховного процесу (диференціація зовнішня і внутрішня) [4].

Враховуючи багатогранність і багатоаспектність різних підходів до систематизації у галузі диференційованого навчання, ми обмежили своє дослідження лише пошуками відповіді на запитання: *як у радянський період і період відродження української державності в методиці навчання хімії розроблялися питання зовнішньої та внутрішньої диференціації навчального процесу, який позитивний досвід заслугує на увагу і яким має бути його подальший розвиток для розв'язання сучасних завдань шкільної хімічної освіти?*

Як відомо, *зовнішня диференціація* означає таку організацію навчального процесу, коли для врахування індивідуальних особливостей учнів їх об'єднують у спеціальні диференційовані навчальні групи. *Внутрішня диференціація* передбачає організацію навчального процесу, до якої індивідуальні особливості учнів враховуються в умовах роботи вчителя зі звичайними класами (класно-урочна система). Нині замість термінів "зовнішня" та "внутрішня диференціація" відповідно вживають терміни "*профільна*" і "*рівнева диференціація*" [11].

Зазначимо, що на використанні диференційованого підходу в системі особистісно орієнтованого навчання хімії позначилися загальні тенденції розвитку змісту загальної середньої освіти, які досить конструктивно дослідила О.Сухомлинська [22].

Уже в перше десятиліття після Жовтня, коли запроваджувалася комплексно-проектна система організації навчальної роботи, створювалися сприятливі умови для використання диференційованого підходу до навчання хімії. Так, П.Лебе-

дев, автор комплексних програм (1925–1927) та робочих книжок з хімії, поклавши в основу викладання хімії *лабораторний метод*, прагнув розгорнути самостійну роботу учнів, яку легко можна було диференціювати з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей [13].

На початку 30-х рр. XX ст., коли радянська школа повернулася до класно-урочної системи, кардинально змінюється освітня парадигма [22, с. 41]. Із трьох факторів навчального процесу на перше місце висувається *зміст освіти*, на друге – *вчитель* як його ретранслятор і передавач ідей, на третє – *учень*, котрий мав засвоїти чітко окреслений зміст. Відповідна парадигма освіти, що зберігалась до початку 60-х рр. минулого століття, зрозуміло, не забезпечувала оптимальних умов для здійснення диференційованого підходу до навчання хімії. Адже середня загальноосвітня школа радянського періоду будувалась як *єдина*, а з початку 60-х рр. набула *політехнічної і трудової спрямованості*. Всі учні вивчали, як відомо, *обов'язковий перелік предметів*, що передбачалось *єдиним* навчальним планом, *єдиними* державними програмами. Школа була зобов'язана *однаковою* мірою забезпечувати всім учням всебічний розвиток, готувати їх до праці у сфері матеріального виробництва чи продовження навчання в середній і вищій спеціальній школі. У таких умовах незаперечно нівелювалися насамперед пізнавальні можливості особистості учня. Разом з тим гостро постала проблема, *як, навчаючи основ хімії, враховувати індивідуальні особливості учнів – розумовий розвиток, інтереси, нахили, здібності*. Розв'язання її вимагало диференційованого підходу до навчання хімії. Важливо, що, починаючи з 50-х рр. минулого століття, значно зросла увага до розвивальної функції навчання, формування в учнів самостійності і творчої активності. Виникла потреба спрямувати функції вчителя передусім на формування всебічно розвиненої особистості школяра.

Під таким кутом зору відбувалось реформування освіти 60–70-х рр., подальше посилення розвивальних функцій хімії як навчального предмета протягом 70–80-х рр. минулого століття, що спонукало увагу до диференціації навчання хімії. Історико-дидактичний аналіз проблеми засвідчує, що відбувалось це шляхом здійснення тісно пов'язаних між собою *зовнішньої (профільної) і внутрішньої (рівневої) диференціації навчання хімії*.

Зовнішня диференціація навчання хімії практично здійснювалась у двох напрямках. *Перший напрям* був пов'язаний з відкриттям спеціалізованих шкіл і класів. У цих школах один предмет чи цикл предметів учні вивчали поглиблено за спеціальними програмами. Спеціалізовані школи, де поглиблено вивчалась хімія, на початку 60-х рр. XX ст. почали функціонувати при деяких університетах (у Москві, Ленінграді, Києві та інших містах). У радянський період таких шкіл і класів з поглибленим вивченням хімії було відкрито не так багато, а в сільській місцевості їх майже не було. Але цей напрям диференціації навчання хімії виявився найбільш перспективним у період відродження української державності, коли принцип диференційованого підходу до навчання став провідним у реформуванні вітчизняної шкільної хімічної освіти школярів.

Другим, більш масовим за своїм характером, *напрямами* диференціації навчання учнів за інтересами в межах загальноосвітньої школи стали *факультативні заняття*, введені у школу на основі постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 10 листопада 1966 р. “Про заходи подальшого покращення роботи середньої загальноосвітньої школи”.

Назва “факультативний”, що означає “необов’язковий”, була пов’язана з *добровільним вибором учнями для поглибленого вивчення* тих предметів, які їх найбільше цікавили. *Перші факультативи з хімії*, які виникли в 50-ті рр. з ініціативи творчо працюючих учителів, проводились як *позакласні заняття*. Оскільки в роботі факультативу брала участь лише невелика група учнів (10–15 чоловік), створювались оптимальні умови для організації їх пізнавальної діяльності, спрямованої на розвиток творчої особистості. Для проведення факультативних занять запрошувалися спеціалісти хімічних виробництв, діячі науки, викладачі ВНЗ, технікумів, що в цілому сприяло орієнтації учнів на вибір майбутньої професії, фаху навчання тощо.

Факультативні заняття з хімії запроваджувалися, починаючи з 7 класу. На основі експериментальних досліджень (1963–1966) спочатку рекомендувалися факультативні курси двох типів:

1. *Додаткові розділи і питання до основного курсу хімії* (розроблені програми для 8–10 класів були розраховані на 70 год.).

2. *Спеціальні курси*, що поглиблювали знання з хімії, а саме: “Хімія металів”, “Речовини та їх перетворення”, “Закономірності хімічних реакцій”, “Основи хімічного аналізу”, “Хімія полімерів”, “Основи агрохімії”.

На першому етапі факультативного навчання школи мали право вводити факультативи за власним вибором з урахуванням виробничого оточення, матеріальних можливостей, національних особливостей тощо. До початку 70-х рр. минулого століття загальна кількість різних хімічних курсів значно зросла, що підтверджує увагу науковців і вчителів-практиків до диференційованого підходу в навчанні хімії.

З 1971 р., у зв’язку із завершенням переходу шкіл на нові програми, перелік факультативних курсів переглянуто, скорочено їх кількість, уточнено назви. Рекомендовано вивчати лише ті курси, з яких були затверджені програми, видані навчальні й методичні посібники.

Управління шкіл Міністерства освіти УРСР націлювало учителів хімії на те, що введення в навчальний план школи факультативних занять пов’язано з необхідністю підвищення рівня загальноосвітньої, трудової і політехнічної підготовки школярів. Вони розглядаються як форма навчально-виховної роботи, що спрямована на поглиблене вивчення предметів, зокрема й хіміко-біологічного циклу, з метою підвищення якості навчання і виховання учнів, зміцнення зв’язку навчання з життям, підготовки школярів до суспільно корисної праці.

Історико-дидактичний аналіз проблеми засвідчує, що всі хімічні факультативні курси, які реалізувались у радянський період розвитку вітчизняної методики навчання хімії, можна поділити на три групи: *систематичні курси; спеціальні курси; прикладні*

*факультативні курси*. Цей методичний спадок зазнав конструктивного оновлення в період відродження української державності (1991 р. – початок XXI ст.), коли ідея диференціації навчання стала провідною у створенні *нової парадигми освіти* в Україні, яка, за висловом О.Сухомлинської, висунула “на передній план особистість дитини, її розвиток і саморозвиток, проголосивши метою школи формування національно свідомого громадянина незалежної України” [22, с. 42]. З метою подолання одноманітності, усередненості і безсуб’єктності школи [3] перебудовчі процеси були спрямовані на заміну її унітарної моделі, яка діяла 70 років, на диференційовану, варіативну, особистісно орієнтовану. Почали створюватися різні типи середніх навчальних закладів (ліцеї, гімназії тощо), які відповідно до Закону України “Про загальну середню освіту” [9] та Концепції профільного навчання в старшій школі [11] були покликані збагачувати учнів науковими знаннями на рівні світових еталонів і примножувати інтелектуальний потенціал країни.

Уперше в 1993 р. у суверенній Україні приймається Концепція шкільної хімічної освіти. У загальноосвітніх школах, ліцеях, гімназіях запрацювали профільні класи з поглибленим вивченням хімії. Школам, новим типам середніх навчальних закладів, безпосередньо вчителям хімії були надані права працювати за різними програмами, у тому числі й авторськими, обирати варіанти альтернативних підручників, будувати навчальний процес згідно з інтересами учнів і творчим потенціалом учителя. Ці напрями набули подальшого розвитку під час розробки Концепції шкільної хімічної освіти 12-річного навчання [19], яка широко обговорювалася у 2001 р.

Мета, завдання і зміст хімічної освіти у проекті Концепції, розроблені співробітниками лабораторії хімічної і біологічної освіти АПН України (Н.Буринська, Л.Величко та ін.), орієнтовані насамперед на створення “засобами хімії як навчального предмета певних умов для інтелектуального розвитку і саморозвитку особистості, виховання громадянина-патріота, формування в учнів розумного ставлення до себе, інших людей, довкілля” [19, с. 46].

Обґрунтовуючи положення Концепції шкільної хімічної освіти, автори наголошують, що до важливих напрямів оновлення змісту шкільної хімічної освіти належать такі:

- реалізація особистісно орієнтованого навчання, яке за суттю є диференційованим підходом до школярів на основі посильних вимог, з урахуванням їхніх інтересів, рівня інтелектуального розвитку, підготовки з хімії, здібностей і задатків;

- забезпечення варіативності навчальних планів і програм, що дає змогу зважати як на регіональні особливості, так і на відмінності в інтелектуальній, емоційній, вольовій сферах учнів, темпах та рівнях психічного розвитку підлітка [19, с. 46]. Тому в доборі змісту шкільної хімічної освіти *обсяг і глибина викладу навчального матеріалу можуть бути різними, залежно від рівня навчального курсу: перший рівень – загальноосвітній; другий – підвищений; третій – поглиблений*. Нині це практично реалізується у змісті розроблених за роки незалежності України різномірних та різноваріативних національних

підручників з хімії, які у шкільній практиці відповідно до системи особистісно орієнтованого навчання хімії використовуються за своїм призначенням.

Отже, в незалежній Україні проведено величезну роботу з утілення в практику навчання хімії диференційованого підходу в системі особистісно орієнтованого навчання. Ще ширші можливості розкриваються відповідно до Концепції профільного навчання в старшій школі [11], яка, функціонуючи як профільна, має забезпечити у найближчі роки сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, для формування у школярів орієнтації на майбутню професійну діяльність. Модернізація системи освіти в Україні у напрямі профільного навчання значно розширює можливості кожного учня у виборі власної освітньої траєкторії. Безпосередньо це стосується і шкільної хімічної освіти.

Варто відзначити, що в радянській школі диференціація освіти здійснювалась переважно через організацію позакласної роботи з хімії. Творчо працюючи вчителі, починаючи з довоєнних років, почали надавати їй особливої уваги, оскільки ця форма роботи, більш ніж уроки, сприяла розвитку в учнів самостійності, творчій самодіяльності й винахідливості, дозволяла за умови відсутності факультативів глибше й конкретніше ознайомлювати учнів з багатьма питаннями хімії, встановлювати тісніший зв'язок теоретичного матеріалу, що вивчався, з практикою використання його у виробничих умовах, життєвих ситуаціях. Позакласна робота з хімії, яка в 60–80-х рр. набула по-справжньому масового поширення, допомагала задовольняти природний інтерес учнів до хімічної науки, сприяла розвитку творчої активності, ініціативи, вихованню почуття колективізму, відповідальності і наполегливості у досягненні поставленої мети [5, с. 191], дозволяла відносно рано виявити індивідуальні нахили й захоплення й тим самим сприяла професійній орієнтації молоді. У позакласній роботі порівняно з уроком хімії були значно більші можливості для індивідуальної і групової роботи з учнями, що задовольняло вимоги особистісно орієнтованого навчання хімії.

Відзначимо, що з появою факультативів увага до позакласної роботи в практиці роботи деяких шкіл почала дещо згасати. Саме тому у програмі факультативних занять з хімії [18, с. 4] було застереження: *“Запровадження факультативних занять не означає відмови від існуючих форм позакласної і позашкільної роботи з учнями (предметні гуртки, вечори, олімпіади тощо)*. Вважаємо, що це застереження залишається сучасним і нині, хоча види позакласної роботи з обдарованою шкільною молоддю стали більш різноманітними (МАН, хімічні турніри тощо), а хімічні олімпіади у незалежній Україні значно підвищили свій статус. У цілому в масовій практиці значущість позакласної роботи (особливо індивідуальної та групової її форм), яка б мала системний характер, неவிправдано недооцінюється. Епізодично проводиться масова позакласна робота з хімії (хімічні вечори, тижні хімії, вікторини, екскурсії тощо). В той самий час в основній школі функції позакласної роботи у вихованні інтересу до хімії, вибору майбутнього

профілю навчання у старшій школі, що пов'язаний з її поглибленим вивченням, значно посилюється.

Аналіз в історико-дидактичному аспекті методичної літератури та шкільної практики дав нам можливість виявити, що радянському періоду розвитку вітчизняної методики хімії властиві також постійні пошуки оптимальних шляхів здійснення *внутрішньої або рівневої диференціації* навчання хімії. Учителі хімії з високим рівнем професіоналізму у своїй роботі завжди поклалися на індивідуальні відмінності учнів у навчанні, їх пізнавальні можливості й намагалися враховувати це у своїй практичній діяльності. Цього вимагала, насамперед, робота з обдарованими учнями, котрі, як правило, брали участь у хімічних олімпіадах, а після закінчення школи обирали майбутню професію, пов'язану з хімією. З цією метою тільки в 70-ті рр. минулого століття було створено цілу низку навчальних посібників. Не одне покоління юних хіміків сформувалося на посібнику, створеному українським хіміком і методистом І.Середою [20]. Уперше ця навчальна книга була видана українською мовою у 1972 р. Пізніше цей посібник, використання якого створювало оптимальні умови для диференційованого підходу в системі особистісно орієнтованого навчання хімії, витримав ще п'ять видань: російською, іспанською, узбецькою, каракалпаською та грузинською мовами. Посібник користувався широким попитом серед учнів і вчителів при підготовці школярів до конкурсного екзамену з хімії до ВНЗ та до хімічних олімпіад. Навчальні книги такого призначення створювали і вчителі, добре відомі в Україні своїм винятково високим професіоналізмом [14; 15].

Слід зазначити, що коли Україна у 1991 р. здобула свою незалежність, а статус республіканської олімпіади юних хіміків піднявся на вищу сходинку – Всеукраїнську олімпіаду, наша держава мала ґрунтовну науково-методичну базу проведення цієї відповідальної роботи з хімічно обдарованою молоддю, що підтверджують щорічні перемоги українських учнів на Міжнародних олімпіадах з хімії. Ініціатива у цьому напрямі з боку вчених-хіміків, методистів, учителів-практиків значно зросла. Це засвідчують насамперед створені за роки незалежності різноманітні посібники, без яких нині не можна уявити здійснення диференційованого підходу в системі особистісно орієнтованого навчання хімії [1; 2; 12; 17; 21; 23].

Своєрідним викликом унітарній моделі радянської школи, яка не забезпечувала належних умов для диференціації навчання, стала й лекційно-семінарська, або комбінована, система навчання хімії, розроблена наприкінці 70-х рр. минулого століття М.Гузиком, українським учителем з Одещини [6; 7; 8]. Ця дидактична система широко впроваджувалась у класно-урочну систему навчання з усіх предметів упродовж 80–90 рр. ХХ ст. [5, с. 23] й нині не втратила свого значення.

М.Гузик домігся активного ставлення школярів до самого процесу учіння, озброєння їх навичками самостійної роботи, вмінням самим здобувати необхідні знання. При розробці своєї системи він покладався на різноманітні дидактичні принципи. Серед них і ті, що пов'язані з диференційованим



підходом до навчання хімії (диференціація змісту, допомоги учням тощо). Навчальні програми, що виконують учні, диференціюються на репродуктивну (програма "С"), частково пошукову (програма "В") і творчу (програма "А"). Система оцінювання "прив'язана" до цих програм, а самі програми завдяки наступності тісно пов'язані між собою, що дає змогу учневі на будь-якому етапі навчання підніматись у своєму зростанні сходинками, замінивши за власним бажанням легшу програму на складнішу. У сучасній вітчизняній диференційованій школі навчання хімії за комбінованою системою є досить перспективним.

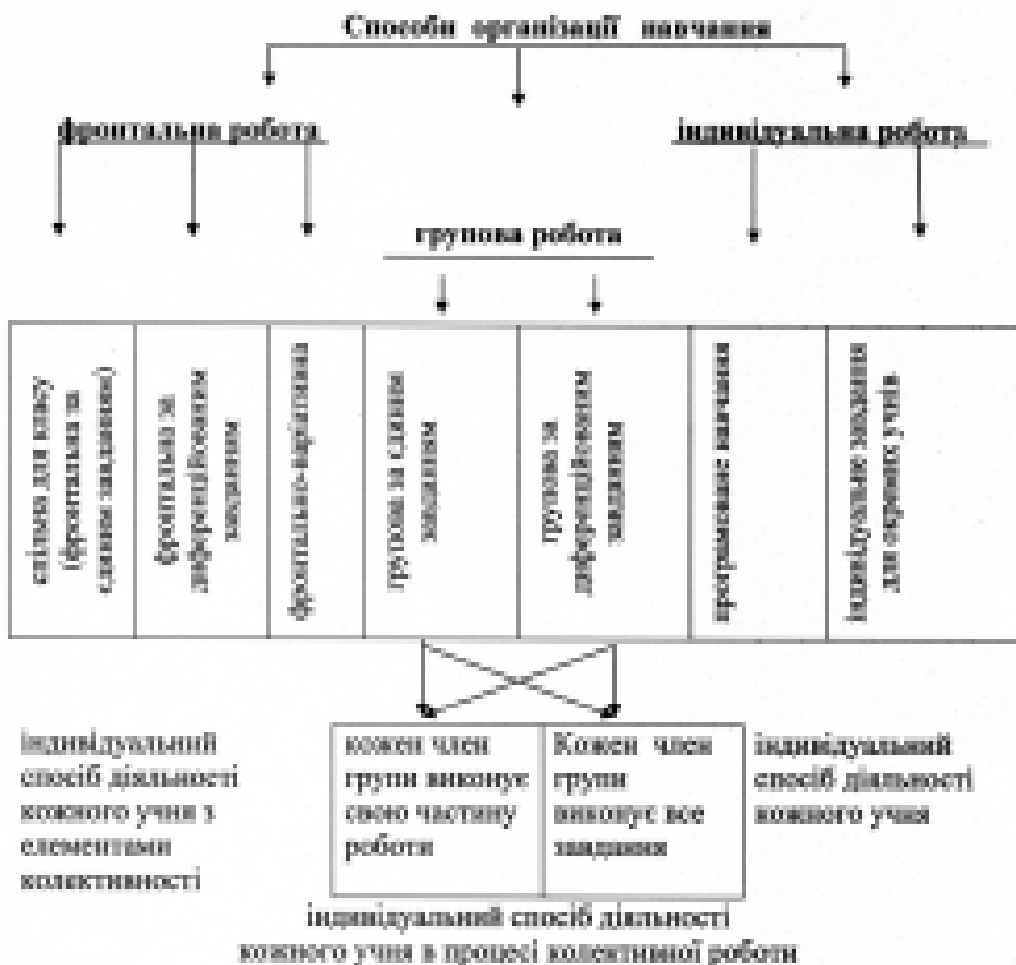
Окремої уваги заслуговують дослідження особливостей використання фронтальної, групової та індивідуальної роботи учнів в умовах диференційованого навчання. В табл. 1 відображено класифікацію різних способів організації навчальної діяльності на основі ознаки колективності в процесі навчання, яку наприкінці 70-х рр. минулого століття розробила Г.Кимаск [10; 11]. По-справжньому колективною працею вона вважала саме групову роботу. Дослідниця розробила 6 варіантів поєднання різних способів організації пізнавальної діяльності учнів на уроці під час використання диференційованих завдань відповідно до цієї класифікації.

Досить вагомим дослідженням, розпочатим ще в радянський період, виконала український методист-хімік О.Ярошенко, вивчаючи проблему групової навчальної діяльності школярів. Вони безпосередньо стосуються диференційованого підходу в системі особистісно орієнтованого навчання хімії. Як наголошує дослідниця, "умовний поділ учнів на типологічні групи проводиться після ретельного вивчення їх індивідуальних особливостей на основі спостережень, проведення тестування, виконання діагностичних робіт, аналізу успішності тощо" [24, с. 6]. Диференційована навчальна діяльність зводиться до того, що окремі групи учнів виконують різні завдання, проте цілісність пізнавальної діяльності всього класу зберігається, оскільки залишається спільна освітня, виховна і розвивальна мета заняття. Якщо головна дидактична мета використання групової роботи полягає у поглибленні і систематизації знань, зазначає О.Ярошенко [24, с. 15–16], то групам гетерогенного складу пропонуються диференційовані завдання трьох рівнів складності (I – полегшений, II – середньої складності, III – ускладнений).

Ми вважаємо, що в реалізації диференційованого підходу в системі особистісно орієнтованого навчання хімії технологія групового навчання ще далеко не вичерпала своїх можливостей і є досить

Таблиця 1

**Класифікація різних способів організації навчальної діяльності учнів в умовах диференційованого навчання**



перспективно в розвитку національної шкільної хімічної освіти.

У процесі професійно-методичної підготовки майбутніх учителів хімії у виші чітко окреслюємо зміст диференціації навчання в умовах реалізації особистісно орієнтованої освіти. Наші дослідження переконали нас у тому, що глибокому осмисленню диференціації як основоположного принципу навчання на сучасному етапі сприяє розкриття його кардинально оновленої сутності на фоні критичного аналізу історичного шляху використання диференційованого підходу в навчанні у різні періоди розвитку вітчизняної методики хімії. Це викликає особливий інтерес студентів-хіміків до вивчення цієї фундаментальної проблеми та напрямів її розв'язування у майбутній практичній діяльності.

Оптимальним шляхом опанування історичним надбанням у контексті вимог сьогодення, як довели наші дослідження, стала *систематична самостійна робота студентів та виконання на її основі індивідуальних дослідницьких завдань* з проблеми диференціації навчання хімії. За нашим переконанням, це досить важливо в умовах кредитно-модульної організації навчального процесу, його методичного забезпечення. Поданий нами вище матеріал щодо історико-дидактичного аналізу використання диференціації навчання як визначального принципу шкільного навчання хімії використовується як додатковий до основних підручників і посібників з методики навчання хімії, які традиційно рекомендуємо студентам у процесі їх професійно-методичної підготовки, при виконанні ними курсових та дипломних робіт.

Обговорюючи результати самостійної роботи студентів на лабораторних заняттях (а це, насамперед, виступи-презентації, зроблені на основі літературних оглядів джерел з цієї проблематики; презентації наукових досліджень за тематикою індивідуальних дослідницьких завдань студентів, присвячених питанням диференціації навчання хімії в умовах особистісно орієнтованої освіти; проведення фрагментів уроків, які розкривають шляхи реалізації диференціації як провідного дидактичного принципу навчання хімії, та обговорення їх у формі дискусії тощо), підводимо студентів до таких узагальнювальних **висновків**:

1. Історико-дидактичний аналіз проблеми переконує, що підґрунтя для зовнішньої (профільної) і внутрішньої (рівневої) диференціації навчання хімії було закладено ще в радянський період розвитку методики навчання хімії. У накопиченому досвіді цього періоду відзначаємо багато позитивних знахідок (зміст факультативних курсів, їх різнобічне спрямування, методи й організаційні форми проведення факультативів тощо), які заслуговують на увагу й нині. Але вагомим надбанням в цьому напрямі зроблено лише у період відродження української державності і розбудови національної хімічної освіти, коли авторитарна модель радянської школи була замінена на диференційовану, варіативну, особистісно орієнтовану, а принцип диференціації став визначальним принципом навчання хімії. Його реалізація вимагає подальшої демократизації навчального процесу, яка

має створити умови для повноцінного розвитку кожного конкретного учня, виходячи із його здібностей, уподобань і життєвих прагнень, задоволення його потреб у пізнанні й самопізнанні. Надалі, на наш погляд, особливого значення набуватимуть:

- розвиток комбінованої системи та технології групового навчання хімії як особистісно орієнтованих моделей організації навчально-виховного процесу в школі;

- збагачення шляхів диференційованого підходу відповідно до вимог хімічної компоненти Державного стандарту базової і повної середньої освіти;

- розробка різнорівневих навчальних програм основного курсу хімії, програм спецкурсів, факультативів з урахуванням профілю навчання, а також створення підручників (основних і альтернативних) з хімії для старшої, профільної, школи на основі психологічного обґрунтування їх змісту, спрямованого на особистість школяра;

- розвиток рівневого підходу до контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії на різних етапах її вивчення;

- формування у студентів – майбутніх учителів хімії під час вивчення ними фахової методики готовності до впровадження особистісно орієнтованих технологій у майбутній професійній діяльності.

2. Незалежно від рівня навчальної програми особистісне спрямування диференціації забезпечується завдяки привласненню сенсам знання, які набувають операціонального потенціалу – готовності до застосування в пізнанні світу, тобто те, що нині називають компетентністю учня, головними компетенціями. Це спонукає до урізноманітнення форм реалізації диференціації та глибокого узгодження її з методами і технологіями навчання, завдяки яким вона здійснюється. Майбутній учитель хімії має бути також компетентний у питаннях урізноманітненості форм контролю й методів оцінювання освітніх результатів учнів, у діагностуванні й оцінюванні знань учнів.

Розкриття проблеми диференціації навчання хімії в історичному аспекті з урахуванням кардинального змістового оновлення і збагачення цього основоположного дидактичного принципу в умовах особистісно орієнтованої освіти, як засвідчило наше дослідження, значно посилює практичну спрямованість методичної підготовки майбутніх учителів, сприяє розвитку їх творчого потенціалу, інноваційного мислення, формує готовність фахівців до реалізації диференціації навчання хімії в умовах реформування шкільної хімічної освіти.

Насамкінець відзначимо, що диференціація як основоположний принцип навчання чекає свого нагального висвітлення у вітчизняному сучасному підручнику з методики навчання хімії для студентів вищих навчальних закладів. Особливої вагомості при цьому набуває історико-дидактичний підхід до аналізу його змістової сутності. Є невідкладною потребою у читанні студентам спецкурсу, зміст якого був би пов'язаний з особливостями викладання хімії у старшій, профільній школі, що дало б можливість студентам глибше осмислити й усвідомити сутність нової філософії освіти, яка формує основні засади її особистісно орієнтованої парадигми.

## Література

1. Березан О. Енциклопедія хімічних задач / Ольга Березан. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2001. – 304 с.
2. Березан О. Збірник ускладнених задач з хімії / Ольга Березан. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. – 144 с.
3. Бібік Н. Профільна школа: проблеми науково-методичного супроводження / Н. Бібік, М. Бурда // Біологія і хімія в школі. – 2004. – № 6. – С. 2–4.
4. Бугайов О. М. Диференціація навчання в сучасній середній школі / О. М. Бугайов // Радянська школа. – 1991. – № 8. – С. 7–16.
5. Буринська Н. М. Методика викладання хімії (теоретичні основи) / Н. М. Буринська. – К. : Вища школа, 1987. – 255 с.
6. Гузик М. П. Методологічні вимоги до побудови структури процесу навчання за комбінованою системою організації навчально-виховного процесу / М. П. Гузик // Відкритий урок. Хімія. – К. : Плеяда, 2003. – 88 с.
7. Гузик Н. П. Дифференцированный подход в обучении при комбинированной системе уроков / Н. П. Гузик // Химия в школе. – 1982. – № 5. – С. 18–36.
8. Гузик Н. П. Лекционно-семинарская система обучения химии / Н. П. Гузик, М. П. Пучков. – К. : Рад. шк., 1979. – 94 с.
9. Закон України “Про загальну середню освіту” // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки. – 1999. – № 15. – С. 6–31.
10. Кимаск Г. А. Дифференцированное обучение химии как средство развития познавательной деятельности учащихся : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Методика преподавания химии” / Кимаск Г. А. ; ЛГПИ им. А. И. Герцена. – Л., 1978. – 24 с.
11. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 2–16.
12. Кочерга И. И. Олимпиады по химии : сборник задач / И. И. Кочерга, Ю. В. Холин, Л. А. Слета и др. – Харьков : Веста: Ранок, 2002. – 400 с.
13. Лебедев П. П. Рабочая книга по химии / П. П. Лебедев. – М.–Л. : Госиздат, 1926. – Вып. 2. – 144 с.
14. Мушкало Н. Н. Олімпіадні задачі з хімії : посіб. для вчителів / Н. Н. Мушкало, В. І. Брайко. – К. : Рад. шк., 1979. – 159 с.
15. Назаренко Г. Д. Ускладнені задачі з хімії / Г. Д. Назаренко, В. Г. Кривошей. – К. : Рад. шк., 1972. – 110 с.
16. Николаева Г. М. Хімія металів : посіб. для факульт. занять для 10-го кл. / Г. М. Николаева, Т. З. Савич. – К. : Рад. шк., 1972. – 152 с.
17. Попель П. П. Хімія. Всеукраїнські олімпіади: завдання та їх розв’язування / П. П. Попель. – К. : Либідь, 1997. – 94 с.
18. Програми факультативних занять з хімії. 7–10 класи. – К. : Рад. шк., 1973. – 44 с.
19. Проекти концепцій шкільної хімічної освіти // Біологія і хімія в школі. – 2001. – № 3. – С. 45–55.
20. Серета І. П. Конкурсні задачі з хімії: для вступників до вузів : навч. посіб. / І. П. Серета. – К. : Вища шк., 1995. – 256 с.
21. Слета Л. О. 1001 задача з хімії з відповідями, вказівками, розв’язаннями / Л. О. Слета, А. В. Чорний, Ю. В. Холін. – 3-тє вид., випр. – Х. : Веста : Ранок, 2007. – 368 с.
22. Сухомлинська О. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 39–43.
23. Хімія. Олімпіадні завдання та їх розв’язання / за ред. І. П. Середи. – К. : Либідь, 1996. – 96 с.
24. Ярошенко О. Г. Плани-конспекти групових семінарських занять з органічної хімії / О. Г. Ярошенко, С. А. Кушнірук, Т. В. Коршевніук. – К. : Курс, 1999. – 80 с.

УДК 378.147:316.454.5

## ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Остапенко С.А.

*У статті визначаються та конкретизуються дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей та шляхи їх реалізації в процесі самостійної навчальної діяльності.*

*Ключові слова:* дидактичні умови, контамінація, інтенсифікація, комплементарність, соціальна поведінка.

*В статье определяются и конкретизируются дидактические условия формирования социальной компетентности студентов филологических специальностей и пути их реализации в процессе самостоятельной учебной деятельности.*

*Ключевые слова:* дидактические условия, контаминация, интенсификация, комплементарность, социальное поведение.

*The article determines and specifies didactic conditions for forming social competence of philology students and describes ways of providing favorable conditions in the process of self-study.*

*Key words:* didactic conditions, contamination, intensification, complementation, social behavior.

Основними тенденціями реформування освіти, що впливають із сучасного інформаційного стану суспільства, філософи й соціологи визначають:

- перехід освіти в метаосвіту, в якій основний наголос робиться не на недосяжному завданні засвоєння всіх вироблених людством знань, а на умінні орієнтуватися у швидкозмінюваному потоці інформації, інформаційних технологіях, що відкривають широкі можливості самостійного пошуку потрібних та корисних знань;

- на перший план висувається розвивальна та формотворча функція освіти, яка сприяє, окрім іншого, оволодінню різноманітним спектром інтелектуальних операцій, накопичених людством, гармонійному розвитку інтелектуальних, фізичних, духовних сил особистості [2].

**Постановка проблем.** Теоретичні розвідки феномену соціальної компетентності та специфіки самостійної навчальної діяльності спонукають до визначення й дослідження дидактичних умов формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій

Намагаючись конкретизувати дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей, ми виходили з таких вихідних позицій:

а) враховували двоєдину природу соціальної компетентності як соціально-педагогічного фено-

мену, синтезували здобутки компетентнісного підходу;

б) зважали на загальнодидактичну специфіку самостійної навчальної діяльності студентів в умовах вищого навчального закладу;

в) брали до уваги основні закономірності фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей, яка нині має *багатофункціональний, інтегральний* характер, на змістовому рівні чільно взаємопов'язані навчальні дисципліни, окремі курси.

Закономірності й специфіка фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей усебічно вивчалася в роботах С.Бернштейна, І.Ігнатової, О.Залевської, І.Зимньої, В.Максимова, В.Молчановського, Е.Шгульмана, Л.Щерби, А.Щукіна та ін.

**Мета статті** – визначити та конкретизувати дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності.

### Виклад основного матеріалу дослідження

“Коли першою і головною метою освіти є духовний розвиток самого індивіда, який отримує цю освіту, на яку він сам вчиться дивитися як на найвище благо, то в такому разі природно й неухильно самі по собі досягаються і бажані соціальні результати”, – зауважував Н.Кареев. Виходячи зі сказаного вище, ми визначаємо **дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей** як системоутворюю-

вальні чинники, що впливають на формування компонентів соціальної компетентності студентів. До таких умов належать:

1. Дидактична контамінація та інтенсифікація самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей.

2. Комплементарність форм, методів і прийомів самостійної роботи студентів.

3. Інформативна насиченість самостійної навчальної діяльності.

4. Активація попередньо набутого досвіду соціальної компетентної поведінки у процесі самостійної навчальної діяльності.

Перш ніж ми перейдемо до опису й аналізу дидактичних умов формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей, варто зазначити, що ефективність будь-яких форм і методів навчання у вищому закладі освіти залежить від їх взаємозв'язку та єдності з урахуванням професійної специфіки навчального закладу. Самостійна навчальна діяльність студентів як середовище, в якому формується соціальна компетентність, поєднує комплекс традиційних та інноваційних методів і прийомів.

Термін "контамінація" є запозиченням з філологічної царини. За тлумачними словниками, контамінація – "змішування двох або кількох подій під час розповіді... вкраплювання подробиць однієї події до іншої... виникнення нового слова, його форми або виразу внаслідок зближення, поєднання частин двох подібних... форм, виразів" [1, с. 450]. Контамінований – який виник внаслідок контамінації, а контамінуватися – "утворюватися, виникати внаслідок зближення, поєднання..." [1, с. 450]. **Дидактична контамінація самостійної навчальної діяльності** – доцільне поєднання двох або більше форм самостійної навчальної діяльності, утворення й застосування нового різновиду самостійної роботи внаслідок вкраплення або комбінування різних прийомів. Прикладом дидактичної контамінації можуть слугувати:

- бінарні консультації (викладач здійснює консультування з двома студентами одночасно, в ході полілогу конкретизуються прогалини в знаннях, під час такої консультації студент отримує спрямовану допомогу як від викладача, так і від іншого студента, активуються механізми "пасивного засвоєння" навчальної інформації),

- поєднання репродуктивних та творчих складових навчальної діяльності під час написання студентами рецензій, анотацій, відгуків;

- поєднання планових та випереджувальних завдань самостійної роботи;

- дозоване керівництво і допомога викладача при дистанційній самостійній роботі студента;

- поєднання творчих, дослідницьких елементів та самоконтролю під час самостійної діяльності тощо.

Феномен дидактичної інтенсифікації широко відомий у дидактиці завдяки праці Ю.Бабанського "Інтенсифікація процесу навчання" (1987 р.) та практичній дослідницькій роботі видатного українського педагога В.Шаталова, який в загальноосвітній школі розробив для учнів середньої і старшої шкільної ланки оригінальну систему інтенсивного навчання. В сучасній довідниковій літературі з

педагогіки зазначається, що інтенсифікація як одне із центральних понять теорії навчання є одним із шляхів підсилення, збільшення обсягу навчальної праці та якості навчальної роботи [4, с. 93].

Інтенсифікація з психологічної точки зору (В.Давидов, П.Гальперін, І.Зимня, В.Мухіна) розглядається як сукупність чотирьох параметрів:

а) збільшення обсягу і швидкості засвоєння навчального матеріалу;

б) кількість та варіативність прийомів навчання (вправ);

в) щільність та насиченість спілкування;

г) активізація психологічних резервів того, хто навчається [3].

У широкому розумінні інтенсивне (від лат. *intensio* – "напруга", "підсилення") навчання – це навчання, яке сприяє пришвидшенню, що досягається за порівняно короткий термін, пізнавальному та особистісному вдосконаленню тих, хто навчається, і взагалі всіх суб'єктів навчального процесу. Інтенсивним є таке навчання, при якому на практиці активуються можливості того, хто навчає, і того, хто вчиться.

До інтенсивних методів навчання студентів філологічних спеціальностей, як правило, відносять:

- метод активізації резервних можливостей тих, хто навчається (Г.Китайгородська);

- емоційно-сенсовий метод (І.Шехтер);

- інтегральний метод пришвидшеного навчання дорослих (В.Петрусинський);

- метод занурення (А.Плесневич);

- метод мовної поведінки та ритмопедії (А.Акішина, Г.Бурденюк).

У нашій роботі умова **дидактичної інтенсифікації самостійної навчальної діяльності студентів** покликана забезпечити ефективність формування компонентів соціальної компетентності за рахунок добору й оптимального використання різновидів самостійної навчальної діяльності.

Шляхи реалізації дидактичної інтенсифікації самостійної навчальної діяльності студентів:

- побудова самостійної навчальної діяльності як організованої й контрольованої (переважно опосередковано) послідовності самостійних навчальних дій студентів, що забезпечують оптимальне засвоєння навчальної інформації, формування умінь та навичок, передбачених чинними програмами;

- пошук оптимального співвідношення різновидів самостійної навчальної діяльності та досягнення у такий спосіб максимальних показників швидкості й якості засвоєння знань, умінь, навичок.

- досягнення найбільш повного ступеня відповідності результатів навчання програмним вимогам, відповідність часових затрат діючим нормативам.

Дидактична контамінація та інтенсифікація самостійної навчальної діяльності як дидактична умова формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей є цілком виправданою, оскільки зміст цих умов безпосередньо відбиває сутність комунікативно-діяльнісного навчання, охоплює всі етапи засвоєння навчального матеріалу (первинне ознайомлення, орієнтування, засвоєння, використання, контроль), відкриває широкі можливості для дидактичної творчості викладача у процесі організації та здійснення самостійної діяльності студентів.

Органічно поєднана з попередньою дидактична умова **комплементарності (взаємодоповнюваності) форм, методів і прийомів самостійної роботи студентів**. Підґрунтям комплементарності є побудова навчальної діяльності студентів у прямій відповідності з діяльністю викладача-дослідника, використання елементів навчального співробітництва. Як відомо, професійна підготовка студентів філологічних спеціальностей взагалі та самостійна навчальна діяльність зокрема ґрунтуються на принципах розвитку сфер індивідуальності, професійно значущих новоутворень: ізоморфізму, інтеграції, саморозвитку індивідуальності, альтернативи. Цими принципами варто послуговуватись, реалізуючи умову комплементарності форм, методів і прийомів самостійної роботи. Принцип ізоморфізму орієнтує викладача на організацію такої самостійної роботи, яка може забезпечити самопізнання, самосвідомість, самооцінку студентів як майбутніх фахівців. Принцип інтеграції відіграє особливу роль самостійної навчальної діяльності в структурі загальної фахової підготовки спеціаліста: насамперед, саме він визначає погляд на розвиток індивідуальності студента щодо єдності всіх її складових цієї підготовки (розвиток професійного мислення, мотивації, педагогічної рефлексії й інших професійно значущих властивостей і якостей). Принцип саморозвитку орієнтує викладача на дії щодо забезпечення самостійної продуктивної діяльності студента. Принцип альтернативи забезпечує студентів можливість вибору змісту, форми, виду, способу самостійної діяльності та часу її виконання. Значення цього принципу полягає в тому, що він дає можливість опосередковано керувати навчальною й навчально-професійною діяльністю студента й на цій основі формувати його соціальну компетентність.

Прикладом комплементарності як дидактичної умови можуть слугувати спеціальні навчальні ситуації, що розв'язуються самостійно студентами під час лекції (лекційна форма доповнюється різновидом самостійної роботи), введення до структури семінарських занять індивідуальних завдань і задач, попередньо запропонованих для самостійного розв'язання, розробка практичного заняття на основі завдань самостійної роботи, що виконувалася з частковою допомогою викладача, введення до структури контрольних практичних занять елементів теоретичного матеріалу, що буде засвоюватись студентами під час лекції тощо.

Формування соціальної компетентності студента набуває результативності при підтримці його прагнення власними силами засвоїти знання, оволодіти оптимальними способами навчальної діяльності й застосувати їх на практиці, заохочення пізнавально-інтелектуальної активності. Такому заохоченню сприяє **інформативна насиченість самостійної навчальної діяльності**.

В нашому суспільстві нині відчутні кожному процеси, пов'язані зі збільшенням інформаційного потоку та використанням сучасних інформаційних технологій. Освітні системи насичуються інформаційною продукцією, в заклади освіти впроваджуються інформаційні засоби, що ґрунтуються на сучасних комп'ютерних досягненнях, використовуються новітні мультимедійні технології. За

допомогою мультимедіа забезпечується інтерактивна дидактична взаємодія. Інформативна насиченість є водночас наслідком процесу інформатизації українського суспільства, застосування новітніх засобів вироблення, переробки, зберігання, розповсюдження інформації в найрізноманітніших її аспектах.

Новітні можливості відкривають широкі перспективи для організації самостійної навчальної діяльності іншого, вищого ґатунку: реальністю сьогодення стають консультації викладача і студентів online, унаочнення навчальної інформації завдяки заздалегідь підготовленим презентаціям, використання в навчальних цілях відео- і друкованої інформації мережі.

З метою формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей варто організовувати самостійну навчальну діяльність у формі інтерактивного діалогу – способу взаємодії суб'єктів навчального процесу за допомогою комп'ютерної техніки та певних програм. На відміну від діалогу, що передбачає заздалегідь заплановані відповіді на текстові команди, "при інтерактивному діалозі передбачаються можливості реалізації навчальної програми у більш вільній формі, тим самим забезпечується вибір варіантів відповідей, режиму роботи" [4, с. 95].

Дистанційна самостійна навчальна діяльність, що базується на використанні сучасних мультимедіа – відносно нова організаційна форма. Вона ґрунтується на інтеграції кращих традиційних методів навчання і нових інформаційно-комунікаційних технологій, принципах самостійного навчання. У межах цього різновиду самостійної навчальної діяльності апробуються нові методи й прийоми, процес самостійної діяльності може відбуватися будь-де і будь-коли, єдина умова – технічне забезпечення доступу до мережі Internet. Серед таких новітніх методів дослідники виокремлюють:

- кейс-методи – сукупність методів самостійної дистанційної роботи, які засновуються на використанні наборів (кейсів) текстових, аудіовізуальних та мультимедійних навчально-методичних матеріалів для самостійного вивчення студентами, під час організації та здійснення консультавання;

- тьюторські методи – надання тематичної цілеспрямованої допомоги, патронаж самостійної діяльності студентів за допомогою сучасних комп'ютерних технологій;

- мережеві технології та похідні від них методи – базуються на оперативному використанні матеріалів освітніх сайтів, інструктивних та навчально-методичних матеріалів тощо.

Дидактична умова інформативної насиченості вимагає **активації під час самостійної навчальної діяльності попередньо набутого студентами досвіду соціально компетентної поведінки**. Студент вступає до вищого навчального закладу, маючи за плечима досвід соціальної взаємодії, набутий під час шкільного навчання або під час навчання в інших закладах освіти, інколи – у процесі трудової діяльності. Специфічною особливістю вже набутого досвіду є розуміння соціального престижу вищої освіти. Упевненість у справедливості цього твердження набувається завдяки аналізу особливостей студентства як соціальної групи.

Соціальна студентська група як певна спільнота має ряд ознак, з якими треба рахуватися, формуючи соціальну компетентність студентів: внутрішню організацію, яка складається із органів керування, соціального контролю; наявність групових цінностей, на основі яких розвивається соціальне відчуття спільності, що втілюється у використанні займенника “ми” у повсякденному спілкуванні, а також у формуванні суспільної думки; власний принцип відокремленості, що вирізняє її від інших груп; груповий “пресинг”, себто вплив на поведінку членів групи; спільні мета та задачі навчальної діяльності; прагнення до стійкості та відносної стабільності завдяки механізмам взаємин, що виникають між студентами в ході розв’язання групових завдань, наявність певних традицій.

Вітчизняні дослідники з турботою підкреслюють той факт, що українські студенти відчувають тягар втрати моральних орієнтирів, саме тому викладач

вищої школи повинен виконувати функцію носія позитивних соціальних цінностей. Під час організації та здійснення самостійної навчальної діяльності викладач має враховувати індивідуально-психологічні особливості студентства.

**Висновки.** Отже, до дидактичних умов формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей належать: дидактична контамінація та інтенсифікація самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей, комплементарність форм, методів і прийомів самостійної роботи студентів, інформативна насиченість самостійної навчальної діяльності, активація попередньо набутого досвіду соціально компетентної поведінки у процесі самостійної навчальної діяльності. На нашу думку, практична реалізація визначених дидактичних умов може бути забезпечена, якщо задіяти в навчальному середовищі вищого закладу освіти механізми моделювання.

### Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2003. – 1440 с.
2. Зимин С. М. Производство и воспроизводство знаний: когнитивно-антропологический аспект : автореф. дисс. канд. филос. наук : спец. 09.00.01 / Зимин Сергей Михайлович. – Саратов, 2004. – 18 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / Ирина Андреевна Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
4. Щукина Г. И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Галина Ивановна Щукина. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

УДК 378.147:51

## СПЕЦИФИКА ОРГАНІЗАЦІЇ МОДУЛЬНОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПО ВИСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ У СТУДЕНТІВ АГРОТЕХНОЛОГІЧЕСКИХ ВУЗОВ С ПОМОЩЬЮ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ

Сидоренко-Николашина Е.Л.

*У статті розглядається специфіка організації контролю знань у студентів агротехнологічних спеціальностей з вищої математики за допомогою тестових завдань, зокрема, які містять структурно-логічні схеми навчального матеріалу. Здійснюється розрахунок рейтингу студентів за результатами контролю, визначаються співвідношення між національною і рейтинговою оцінками, балами ECTS і рівнями засвоєння знань студентами.*

*Ключові слова: кредитно-модульна система навчання, вища математика, форми контролю знань, структурно-логічна схема.*

*В статье рассматривается специфика организации контроля знаний у студентов агротехнологических специальностей по высшей математике с помощью тестовых заданий, в частности содержащих структурно-логические схемы учебного материала. Осуществляется расчет рейтинга студентов по результатам контроля, определяются соотношения между национальной и рейтинговой оценками, баллами ECTS и уровнями усвоения знаний студентами.*

*Ключевые слова: кредитно-модульная система обучения, высшая математика, формы контроля знаний, структурно-логическая схема.*

*The article explores the peculiarities of agriculture students' knowledge control in Higher Mathematics through testing, especially through the test items that contain structural-logical schemes of the study material. Rating of students on the basis of control results is carried out, correlations among the national and rating marks, ECTS points and levels of students' knowledge are determined.*

*Key words: credit-modular system of education, Higher Mathematics, form of knowledge control, structural-logical scheme.*

**Введение.** Наше молодое государство – независимая Украина, стремящаяся занять равноправное место среди развитых стран Европы во всех сферах производственной, социальной и культурной жизни, ставит перед системой образования, в частности – перед высшей школой, первоочередную задачу – повышение эффективности подготовки специалистов, личностные качества которых отвечали бы современным требованиям науки и производства.

Сегодня высшее учебное агротехнологическое заведение решает задачи, способствующие изменениям в требованиях, предъявляемых к высшему образованию, в том числе и к математическому. При профессиональной подготовке инженеров-технологов пищевых направлений педагог стоит перед необходимостью преподавания курса высшей математики с использованием прогрессивных технологий обучения при учете

уровня школьной подготовки будущих специалистов агропромышленного комплекса.

**Постановка проблемы.** Здесь перед педагогами возникает проблема – наличие существенного диссонанса между высокими требованиями, предъявляемыми к будущим инженерам-технологам и низким уровнем их довузовской математической подготовки вследствие того, что большинство из них являются выпускниками сельских школ, обеспечивающих недостаточный уровень знаний для успешного обучения в вузах страны. Вследствие этого к основным задачам обучения математике можно отнести: теоретическое осмысление учебного процесса; определение роли и места математики в системе обучения; анализ взаимосвязей основных понятий курса математики среднеобразовательной школы с понятиями высшей математики; разработка методов и форм обучения, системы контроля и оценки знаний учащихся.



**Актуальность.** Сегодня в рамках европейского Болонского процесса и кредитно-модульной системы обучения существует вся система высшего образования Украины, базирующаяся на главных принципах Болонского процесса [2], [5], нормативных документах о высшем образовании [3] и положениях кредитно-модульной системы обучения [4]. В связи с этим, актуальной является предлагаемая в данной работе методика организации контроля знаний по высшей математике у инженеров-технологов с использованием тестовых заданий.

**Цель данной работы** – разработать формы контроля знаний студентов по высшей математике с использованием различных видов тестовых заданий для промежуточного и итогового контроля, основанного на модульно-рейтинговом оценивании.

**Основная часть.** Важнейшим компонентом учебного процесса является *контроль знаний студентов* и организация контроля, цель которого состоит в обнаружении достижений и успехов студентов, в указании путей совершенствования, углубления, систематизации знаний, умений и навыков с тем, чтобы создать условия для последующего включения учащихся в активную познавательную деятельность. Эта цель связана с определением качества усвоения студентами учебного материала, предусмотренного учебным планом, и с требованиями к профессиональной компетентности будущих специалистов агропромышленного комплекса.

Для контроля знаний студентов инженерных специальностей агротехнологических вузов по высшей математике наряду с традиционными формами контроля (текущий устный опрос, письменный математический диктант, аудиторная письменная контрольная работа, индивидуальное домашнее задание, устный коллоквиум, проверка тетрадей для самостоятельной работы, реферат, зачет, экзамен) в процессе обучения нами применяются формы контроля с использованием нетрадиционных средств (итоговая модульная работа с применением тестовых заданий, содержащих структурно-логические схемы; устный коллоквиум в форме анализа структурно-логических схем; дидактическая игра “Заполни пустую ячейку”). Под *структурно-логической схемой* мы

понимаем формализованное визуализированное представление связанной информации предметной области, что позволяет дать четкое отображение входных у нее объектов (понятий), а также показать логику взаимосвязи между ними. Логическая структуризация учебного материала рассматривалась профессором Н.В.Апатовой в рамках картирования знаний [1, с. 12] и в работе автора [6, с. 94].

*Дидактическая игра “Заполни ячейку”* способствует более глубокому осмыслению и усвоению системы математических понятий, так как при ответе на вопрос, оперируя ранее изученными понятиями, студент должен осуществить анализ взаимосвязей внутри рассматриваемой темы и заполнить пустую ячейку одним из изучаемых в данный момент понятий. Для дидактической игры можно использовать любую структурно-логическую схему, не заполняя в ней одну (две) логически важных структурных ячейки.

Тематический (периодический) контроль осуществляется тогда, когда знания по изученной теме сформированы и систематизированы, т.е. с помощью итоговых модульных работ, которые проводятся в учебное время.

Студентам предлагаются две (в 1-ом, 2-ом и 4-ом семестрах) или одна (в 3-ем семестре) итоговые модульные работы, предусмотренные учебным планом дисциплины. Каждый образец модульной работы представлен в виде тестов, содержащих в каждом варианте 30 заданий различной степени сложности, оцениваемых от 1 до 8 баллов (стоимость ответа в баллах указывается). Максимально возможная сумма баллов за каждую модульную работу равна 100. Задания 1–28 предполагают выбор верного ответа из четырех возможных вариантов, а задания 29 и 30 представляют собой структурно-логические схемы с пустой ячейкой. Фактически, последние два задания являются дидактической игрой “Заполни пустую ячейку” и оцениваются из 8-ми максимальных баллов.

Приведем образец варианта модульной работы по теме “Основы интегрального исчисления функции одной переменной” (семестр 2, смысловой модуль 4), который разработан в рамках предлагаемой методики.

|   |   |   |  |  |
|---|---|---|--|--|
| 1 балл  | Задание 1: Неопределенным интегралом от функции $f(x)$ называется |   |  |  |
| 1) совокупность всех первообразных функции $f(x)$ на $[a; b]$ | 2) совокупность производных функции $f(x)$                        | 3) совокупность дифференциалов в функции $f(x)$ | 4) совокупность всех приращений функции $f(x)$ |  |

|                       |   |                   |                             |  |
|-----------------------|---|-------------------|-----------------------------|--|
| 1 балл                | Задание 2: Функция $F(x)$ называется первообразной функцией для функции $f(x)$ на промежутке $[a; b]$ , если в каждой его точке |                   |                             |  |
| 1) $F'(x) = F(x) + C$ | 2) $F'(x) = f(x)$   | 3) $F'(x) = F(x)$ | 4) $\int F(x)dx = f(x) + C$ |  |

|                                 |   |   |   |  |
|---------------------------------|---|---|---|--|
| 1 балл                          | Задание 3: Укажите неверный из следующих табличных интегралов               |   |   |  |
| 1) $\int \cos dx = -\sin x + C$ | 2) $\int \frac{dx}{\sqrt{a^2 - x^2}} = \frac{1}{a} \arcsin \frac{x}{a} + C$ | 3) $\int \frac{dx}{\sin^2 x} = -\cot x + C$ | 4) $\int \frac{dx}{\sqrt{a^2 + x^2}} = \ln x + \sqrt{a^2 + x^2}  + C$ |  |

|                  |   |                      |                      |  |
|------------------|---|----------------------|----------------------|--|
| 1 балл           | Задание 4: Пусть функция $f(x)$ непрерывна на отрезке $[a, b]$ и $F(x)$ - первообразная для функции $f(x)$ на отрезке $[a, b]$ , тогда $\int_a^b f(x) dx = ?$ |                      |                      |  |
| 1) $F(b) - F(a)$ | 2) $F(b) + F(a)$  | 3) $F(b) \cdot F(a)$ | 4) $F(b) \cdot F(a)$ |  |

|                                 |   |  |                          |  |
|---------------------------------|---|--|--------------------------|--|
| 1 балл                          | Задание 5: Укажите верный из следующих табличных интегралов |  |                          |  |
| 1) $\int \cos dx = -\sin x + C$ | 2) $\int \frac{dx}{1+x^2} = -\arcsin x + C$                 | 3) $\int x^n dx = n \cdot x^{n+1} + C$ | 4) $\int \ln x dx = 1/x$ |  |

|   |   |  |                                    |  |
|---|---|--|------------------------------------|--|
| 1 балл  | Задание 6: Несоответствующим интегралом первого рода называется |  |                                    |  |
| 1) интеграл от функции с конечным числом точек разрыва на промежутке интегрирования | 2) интеграл с бесконечными пределами интегрирования             | 3) интеграл от функции с бесконечным числом точек разрыва на промежутке интегрирования | 4) интеграл от бесконечной функции |  |

|                                       |   |         |                                       |  |
|---------------------------------------|---|---------|---------------------------------------|--|
| 1 балл                                | Задание 7: Определенный интеграл $\int_a^b f(x) dx$ равен |         |                                       |  |
| 1) порядку предельного интегрирования | 2) единице  | 3) нулю | 4) порядку предельного интегрирования |  |

|         |  |      |      |  |
|---------|--|------|------|--|
| 2 балла | Задание 8: Чему равен $\int_{-1}^1 f(x) dx$ , если $\int_0^1 f(x) dx = 3$ и $f(x)$ - нечетная? |      |      |  |
| 1) -3   | 2) 1,5   | 3) 6 | 4) 0 |  |

|   |   |  |   |  |
|---|---|--|---|--|
| 2 балла   | Задание 9: Если функция $f(x)$ неотрицательна на отрезке $[a, b]$ , где $a < b$ , тогда $\int_a^b f(x) dx$ численно равен |  |   |  |
| 1) длине дуги кривой $y = f(x)$ на отрезке $[a, b]$ | 2) площади под кривой $y = f(x)$ на отрезке $[a, b]$  | 3) площади поверхности, образованной вращением кривой $y = f(x)$ вокруг оси $Ox$ на отрезке $[a, b]$ | 4) объему $V_0$ тела, образованного вращением кривой $y = f(x)$ вокруг оси $Ox$ на отрезке $[a, b]$ |  |

|         |  |       |      |
|---------|--|-------|------|
| 2 балла | Задание 10: Чему равен $\int f(x)dx$ , если $\int f(x)dx = 5$ и $f(x)$ – четная? |       |      |
| 1) 10   | 2) 5   | 3) -5 | 4) 0 |

|                                  |  |  |   |
|----------------------------------|--|--|---|
| 2 балла                          | Задание 11: С помощью несобственных интегралов <u>не</u> вычисляют |  |   |
| 1) давление жидкости на пластину | 2) конечную площадь бесконечно длинной криволинейной трапеции      | 3) конечные объемы неограниченных тел вращения | 4) конечную площадь бесконечно высокой криволинейной трапеции |

|              |   |                                       |                       |
|--------------|---|---------------------------------------|-----------------------|
| 3 балла      | Задание 12: Каким методом находится интеграл $\int (4x^2 - 7)^2 x^2 dx$ |                                       |                       |
| 1) по частям | 2) по таблицам  | 3) возвращением к исходному интегралу | 4) заменой переменной |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| 3 балла                                 | Задание 13: Найти интеграл $\int \frac{dx}{3+x^2}$ |  |   |
| 1) $\frac{1}{3} \arctg \frac{x}{3} + C$ | 2) $\frac{1}{3} \arcsin \frac{x}{3} + C$           | 3) $\frac{1}{3} \arcsin \frac{x}{3} + C$ | 4) $\frac{1}{3} \arctg \frac{x}{3} + C$ |

|                                       |  |                                       |                            |
|---------------------------------------|--|---------------------------------------|----------------------------|
| 3 балла                               | Задание 14: Найти $\int \cos \frac{x}{2} dx$ |                                       |                            |
| 1) $\frac{2}{3} \sin \frac{x}{2} + C$ | 2) $\frac{2}{3} \sin \frac{x}{2} + C$        | 3) $\frac{2}{3} \cos \frac{x}{2} + C$ | 4) $-\sin \frac{x}{2} + C$ |

|                              |   |                             |                                |
|------------------------------|---|-----------------------------|--------------------------------|
| 3 балла                      | Задание 15: Найти интеграл $\int \frac{dx}{\sqrt{x}}$ |                             |                                |
| 1) $\frac{2\sqrt{x}}{3} + C$ | 2) $2\sqrt{x} + C$                                    | 3) $\frac{2}{\sqrt{x}} + C$ | 4) $\frac{2}{3}\sqrt{x^3} + C$ |

|                                   |   |                         |                            |
|-----------------------------------|---|-------------------------|----------------------------|
| 3 балла                           | Задание 16: В интеграле $\int (2x^2 - 4) \ln x dx$ применяется формула интегрирования по частям. Укажите, какую функцию необходимо принять за $u$ и какое выражение за $dv$ |                         |                            |
| 1) $u = \ln x, dv = (2x^2 - 4)dx$ | 2) $u = 2x^2 - 4, dv = \ln x dx$  | 3) $u = \ln x, dv = dx$ | 4) $u = 2x^2 - 4, dv = dx$ |

|  |  |                      |                       |
|--|--|----------------------|-----------------------|
| 3 балла                                    | Задание 17: Для интегралов типа $\int na^x \cdot \cos^m x \cdot dx$ при $a \neq e$ , где $m, n$ – четные положительные числа применяют формулы |                      |                       |
| 1) произведения тригонометрических функций | 2) половинного аргумента   | 3) понижения степени | 4) двойного аргумента |

|              |   |                                     |                 |
|--------------|---|-------------------------------------|-----------------|
| 3 балла      | Задание 18: Каким методом находится интеграл $\int e^{2x} \sin 2x dx$ |                                     |                 |
| 1) по частям | 2) табличным  | 3) выражением в исходному интегралу | 4) подстановкой |

|                           |  |                        |                           |
|---------------------------|--|------------------------|---------------------------|
| 4 балла                   | Задание 19: Найдти интеграл $\int (12x^4 - 8x^2 + 3) dx$ |                        |                           |
| 1) $3x^5 + 2x^3 + 3x + C$ | 2) $10x^5 - 8x^3 + 3 + C$                                | 3) $60x^5 - 24x^3 + C$ | 4) $3x^5 - 2x^3 + 3x + C$ |

|                                  |   |                                  |                        |
|----------------------------------|---|----------------------------------|------------------------|
| 4 балла                          | Задание 20: Найдти интеграл $\int \frac{\arctg^2 x}{1+4x^2} dx$ |                                  |                        |
| 1) $\frac{1}{8} \arctg^2 2x + C$ | 2) $\arctg^2 2x + C$  | 3) $\frac{1}{4} \arctg^2 2x + C$ | 4) $3 \arctg^2 2x + C$ |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| 4 балла   | Задание 21: Методом интегрирования для $\int \frac{x^2 - x + 2}{(x-2)(x+3)(x^2+1)} dx$ является представление подынтегральной дроби в виде |  |  |
| 1) $\frac{A}{x-2} + \frac{Bx+C}{(x+3)^2} + \frac{Dx+E}{x^2+1}$              | 2) $\frac{A}{x-2} + \frac{B}{(x+3)^2} + \frac{C}{x^2+1}$   |  |  |
| 3) $\frac{A}{x-2} + \frac{B}{x+3} + \frac{C}{(x+3)^2} + \frac{Dx+E}{x^2+1}$ | 4) $\frac{A}{x-2} + \frac{B}{x+3} + \frac{C}{x^2+1}$   |  |  |

|                          |  |                 |              |
|--------------------------|--|-----------------|--------------|
| 4 балла                  | Задание 22: Вычислить интеграл $\int \frac{x+1}{x^2+1} dx$ |                 |              |
| 1) $\ln \frac{x}{3} - 1$ | 2) $1 - \ln \frac{3}{x}$                                   | 3) $\ln(x+2)+1$ | 4) $e^{x+1}$ |

|   |  |   |      |
|---|--|---|------|
| 4 балла   | Задание 23: Найдти неопределенный интеграл $\int x \sin 2x dx$ |   |      |
| 1) $\frac{1}{2} x \cdot \sin 2x + 2 \cos x + C$ | 2) $x^2 \cdot \sin x + C$                                      | 3) $-\frac{1}{2} x \cdot \sin 2x + \frac{1}{4} \sin 2x + C$ | 4) 0 |

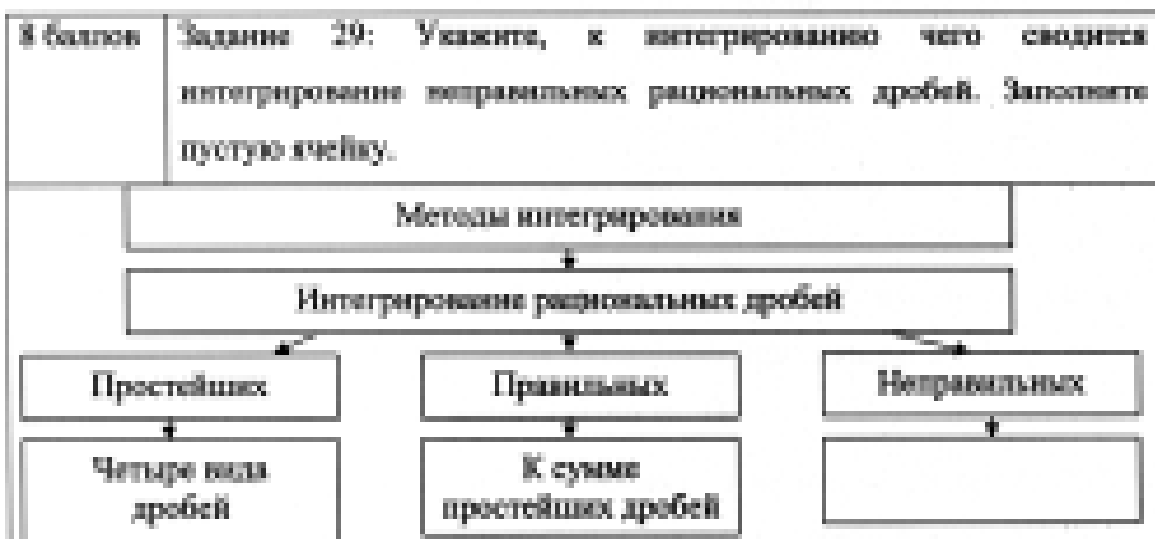
|                 |   |                 |                |
|-----------------|---|-----------------|----------------|
| 3 балла         | Задание 24: Найдите интеграл $\int_1^8 \frac{dx}{\sqrt{x+4}}$ |                 |                |
| 1) $-4 - \ln 8$ | 2) $\ln 81$   | 3) $1 - \ln 81$ | 4) $8 + \ln 3$ |

|         |  |              |            |
|---------|--|--------------|------------|
| 3 балла | Задание 25: Вычислите интеграл $\int_0^1 x e^x dx$ |              |            |
| 1) 0    | 2) $3e/8$  | 3) $1e - 3e$ | 4) $\pi/2$ |

|                |   |                |               |
|----------------|---|----------------|---------------|
| 6 баллов       | Задание 26: Вычислите площадь фигуры, ограниченной графиками функций $y = x^3 - 2x$ , $y = 4 - x^3$ |                |               |
| 1) 36 (кв.ед.) | 2) 12 (кв.ед.)  | 3) 27 (кв.ед.) | 4) 9 (кв.ед.) |

|                      |  |                        |                   |
|----------------------|--|------------------------|-------------------|
| 6 баллов             | Задание 27: Вычислите объем тела, образованного вращением вокруг оси Oa фигуры, ограниченной гиперболой $xy = -4$ , осью абсцисс и прямыми $x = 1$ , $x = 6$ |                        |                   |
| 1) $22\pi$ (куб.ед.) | 2) $25\pi$ (куб.ед.)   | 3) $40\pi/3$ (куб.ед.) | 4) $20$ (куб.ед.) |

|               |  |      |          |
|---------------|--|------|----------|
| 6 баллов      | Задание 28: Вычислите интеграл, если он сходится, или установите его расходимость $\int_0^1 \frac{dx}{(2x+1)^2}$ |      |          |
| 1) расходится | 2) $-1/4$  | 3) 0 | 4) $1/4$ |



|          |  |
|----------|--|
| 8 баллов | Задание 30: Какая замена переменной необходима в указанных случаях? Заполните пустую ячейку. |
|----------|--|



Аналогично данному образцу в виде тестовых заданий, когда последние два из них содержат структурно-логические схемы с пустой ячейкой, составляются модульные работы для каждого из семи смысловых модулей, изучаемых в течение четырех семестров обучения.

Пакеты тестовых заданий могут применяться не только для проведения итоговых работ по смысловым модулям и в качестве аттестационных работ (экзаменов или зачетов), но и для организации

любых форм контроля знаний, умений и навыков студентов в процессе обучения высшей математике, в том числе для проверки самостоятельной работы и организации дополнительных занятий. Мы предлагаем также использовать их в качестве контроля и самоконтроля знаний по основным разделам высшей математики, полученных студентами во время самостоятельной подготовки. В качестве примера приведем задание из 10 вопросов раздела "Комплексные числа".

|  |               |                                |         |
|--|---------------|--------------------------------|---------|
| <b>Задание 1: Комплексным числом <math>Z</math> называют</b> |               |                                |         |
| 1. мнимую единицу $i$  | 2. $i^2 = -1$ | 3. выражение вида $z = x + iy$ | 4. $ix$ |

|   |         |        |          |
|---|---------|--------|----------|
| <b>Задание 2: Чему равно число <math>i^{11}</math>?</b> |         |        |          |
| 1. $-i$   | 2. $-1$ | 3. $1$ | 4. $i^2$ |

|   |        |                  |                 |
|---|--------|------------------|-----------------|
| <b>Задание 3: Какое комплексное число является сопряженным к числу <math>z = 3 + 2i</math>?</b> |        |                  |                 |
| 1. $z = -3 - 2i$  | 2. $0$ | 3. $z = -3 + 2i$ | 4. $z = 3 - 2i$ |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| <b>Задание 4: Тригонометрической формой комплексного числа <math>Z</math> называется выражение вида</b> |  |  |   |
| 1. $z = \sin \varphi + \cos \varphi$  | 2. $(\cos \varphi + i \sin \varphi)^2 = \cos 2\varphi + i \sin 2\varphi$ | 3. $z = \sin \varphi + i \cos \varphi$ | 4. $z = r(\cos \varphi + i \sin \varphi)$ |

|  |                 |  |   |
|--|-----------------|--|---|
| Задание 5: Формулой Муавра является формула вида |                 |  |   |
| 1. $\sqrt[n]{z}$                                 | 2. $z = x + iy$ | 3. $(\cos \varphi + i \sin \varphi)^n = \cos n\varphi + i \sin n\varphi$ | 4. $z = r(\cos \alpha + i \sin \alpha)$ |

|  |                              |                            |                            |
|--|------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Задание 6: Корнями уравнения $x^2 - (3 + 2i)x + 6i = 0$ являются числа |                              |                            |                            |
| 1. $\{x_1 = 0, x_2 = 6i\}$   | 2. $\{x_1 = -3i, x_2 = 6i\}$ | 3. $\{x_1 = 1, x_2 = 6i\}$ | 4. $\{x_1 = 3, x_2 = 2i\}$ |

|   |                             |                        |                          |
|---|-----------------------------|------------------------|--------------------------|
| Задание 7: Комплексное число $z$ задается в |                             |                        |                          |
| 1. алгебраической форме                     | 2. тригонометрической форме | 3. показательной форме | 4. логарифмической форме |

|  |                          |                           |                          |
|--|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Задание 8: Найти разность комплексных чисел $z_1 = -3 + 7i$ , $z_2 = -9 - 11i$ |                          |                           |                          |
| 1. $z_1 - z_2 = 3 - 4i$  | 2. $z_1 - z_2 = -7 - 4i$ | 3. $z_1 - z_2 = -7 + 18i$ | 4. $z_1 - z_2 = 3 + 18i$ |

|  |   |
|--|---|
| Задание 9: Произведение двух комплексных чисел $z_1 = x_1 + iy_1$ и $z_2 = x_2 + iy_2$ не вычисляется по формуле |   |
| 1. $(x_1x_2 - y_1y_2) + i(x_1y_2 + y_1x_2)$  | 2. $r_1r_2(\cos(\varphi_1 + \varphi_2) + i\sin(\varphi_1 + \varphi_2))$ |
| 3. $x_1x_2 + i^2 - y_1y_2$   | 4. $r_1r_2 \cdot e^{i(\varphi_1 + \varphi_2)}$                          |

|  |                                     |                                    |                  |
|--|-------------------------------------|------------------------------------|------------------|
| Задание 10: Найти частное $\frac{z_2}{z_1}$ комплексных чисел $z_1 = 1 - 3i$ , $z_2 = -4 + 9i$ |                                     |                                    |                  |
| 1. $-3,1 - 0,3i$   | 2. $-\frac{31}{97} + i\frac{3}{97}$ | 3. $\frac{3}{97} - i\frac{31}{97}$ | 4. $-3,1 + 0,9i$ |

Система образования в наши дни немыслима без использования компьютера и ИКТ. Приведенные примеры заданий отвечают современным требованиям к обучению, так как тестовый контроль знаний может быть осуществлен также с помощью компьютера путем выбора студентом правильного ответа на задание из 4 предложенных вариантов. Пакеты тестовых заданий, составленные для проведения модульного (текущего), зачетного и экзаменационного (итогового) контроля знаний, могут также использоваться при разработке обучающей системы MOODLE, курсов дистанционного обучения и репетиторских программ.

Программа действий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего образования и науки Украины [5], направленных на модернизацию учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях, рассматривалась

и анализировалась в работах многих педагогов, например Ю.В.Триуса [7]. Одной из главных характеристик Болонского процесса является применение единых образовательных критериев и стандартов в масштабах всего европейского образовательного пространства, которые выражаются во внедрении кредитно-модульной системы организации обучения в рейтинговом оценивании учебных достижений студентов. В связи с этим рейтинг каждого студента, полученный за семестр обучения, переводится в национальную (традиционную) оценку, а затем в оценку ECTS. В табл. 1 представлены соотношения между традиционной шкалой оценок знаний студентов, рейтинговой 100-балльной системой и системой ECTS, а также соответствующие уровни усвоения знаний студентами по результатам изучения высшей математики. Данная таблица используется при выставлении итоговых оценок семестрового контроля.

**Соотношение между национальной, рейтинговой и ECTS оценками,  
и уровнями усвоения знаний студентами**

| Национальная оценка | Рейтинг  | Оценка в системе ECTS | Уровень усвоения знаний |
|---------------------|----------|-----------------------|-------------------------|
| Неудовлетворительно | 00 – 34  | F                     | Низкий                  |
|                     | 35 – 59  | FX                    |                         |
| Удовлетворительно   | 60 – 65  | E                     | Средний                 |
|                     | 66 – 74  | D                     |                         |
| Хорошо              | 75 – 81  | C                     | Достаточный             |
|                     | 82 – 89  | B                     |                         |
| Отлично             | 90 – 100 | A                     | Высокий                 |

Из изложенного можно сделать следующие **выводы**.

1. Сущность диагностической функции контроля состоит в получении информации об ошибках, недочетах и пробелах в знаниях студентов при овладении материалом любой учебной дисциплины.

2. Тестовый контроль знаний дает возможность осуществить быстрый и качественный анализ этих пробелов в знаниях студентов, классификацию допущенных ошибок, наметить пути их устранения, в том числе скорректировать самостоятельную работу студентов.

3. Тестовые задания, содержащие структурно-логические схемы учебного материала по высшей математике, позволяют студентам усваивать необходимые знания более эффективно и осмысленно, во всей совокупности ассоциативных связей между понятиями дисциплины.

4. Контроль знаний студентов посредством тестовых заданий может быть осуществлен с помощью компьютера путем выбора студентом правильного ответа на вопрос из 4 предложенных вариантов, а также использован при разработке системы MOODLE, курсов дистанционного обучения и репетиторских программ.

#### Литература

1. Апатова Н. В. Информационные технологии в школьном образовании : монография / Н. В. Апатова. – М. : РАО, 1994. – 228 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / ред. В. Г. Кремень. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2004. – 384 с.
3. Закон України “Про вищу освіту” від 17.01.2002. – № 2984-III.
4. Коваленко В. Г. Модульно-рейтингове навчання в індивідуалізації підготовки майбутніх фахівців / В. Г. Коваленко // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів, 2002. – Вип. 16. – Ч. 1. – С. 44–50.
5. Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України: затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 23.01.2004 р., № 49 // Інформаційний вісник. Вища освіта. – 2004. – № 13. – С. 3–8.
6. Сидоренко-Николашина Е. Л. Использование структурно-логических схем в математической подготовке специалистов агротехнологических специальностей / Е. Л. Сидоренко-Николашина // Вестник СевГТУ. – Вып. 79 : Педагогика : сб. науч. тр. – Севастополь : Изд-во СевНТУ, 2007. – С. 88–96.
7. Триус Ю. В. Комп’ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; Ю. В. Триус. — К., 2005. – 649 с.



УДК 378.147:512.8

## ФОРМУВАННЯ ВНУТРІШНЬОГО СТИМУЛУ І ГОТОВНОСТІ ДО САМОКОНТРОЛЮ ПРИ ВИВЧЕННІ ВИЩОЇ АЛГЕБРИ

Требенко Д.Я., Требенко О.О.

*У статті висвітлено авторський досвід організації навчання, спрямованого на формування внутрішнього стимулу і готовності до самоконтролю навчальної діяльності у студентів педагогічного університету при вивченні курсу вищої алгебри*

*Ключові слова:* самоконтроль, Moodle.

*В статье освещен авторский опыт организации обучения, направленного на формирование внутреннего стимула и готовности к самоконтролю учебной деятельности у студентов педагогического университета при изучении курса высшей алгебры.*

*Ключевые слова:* самоконтроль, Moodle.

*The authors' teaching experience aimed at forming students' internal incentive and preparedness for self-control in studying the course of Higher Algebra at the pedagogical university is described in the article.*

*Key words:* self-control, Moodle.

**Постановка проблеми.** В сучасних умовах швидких динамічних змін суспільного життя, коли “життєвий цикл сучасних технологій стає меншим, ніж термін професійної діяльності фахівця” [1], однією із провідних компетенцій випускника вищого навчального закладу стає здатність до самонавчання і самовдосконалення професійної майстерності. Безперечно, одним із основних видів контролю при самонавчанні є самоконтроль. За відсутності самоконтролю цей процес стає малоефективним. Ефективність самоконтролю залежить від здатності особи до рефлексії, критичного аналізу, об’єктивного оцінювання ходу і результатів навчальної діяльності і причин відхилень, до співставлення рівня знань із еталонним (можливо, з позиції інших суб’єктів) та відповідної корекції власної діяльності.

Звичайно, навички самоконтролю повинні бути сформовані ще під час навчання у школі (і навіть не в старших класах, а значно раніше). Але, як показує практика, більшість першокурсників володіють ними на дуже низькому рівні, не мають уявлення про прийоми і методи самоконтролю і, що найсуттєвіше, не відчують потреби та не мають звички до самоконтролю. (Так, наприклад, розв’язавши за відомим алгоритмом типову задачу, такий студент навіть і не цікавиться, чи є отримана відповідь правильною чи ні.) Аналіз традиційної системи шкільної освіти свідчить про те, що формуванню навичок самостійної роботи, зокрема навичок самоконтролю, належної уваги не приділяється, контроль і аналіз навчальної діяльності

учня здійснюється переважно вчителем. Постійний періодичний контроль учителем рівня підготовки, оцінювання кожної конкретної дії, кожної відповіді учня, з одного боку, є важливим, адже стимулює до постійної підготовки. Але, з іншого боку, такий підхід не сприяє виникненню потреби у самооцінюванні і самоконтролі. Крім того, якщо оцінювання виражається лише у формі оцінки, без належної розгорнутої аргументації, можливо, із наявністю суб’єктивного фактора, то учню взагалі стає важко орієнтуватись у власних досягненнях, він не може адекватно оцінити ступінь засвоєння навчального матеріалу, побачити перспективи. Єдиним орієнтиром стає оцінка, виникає стійка залежність від думки вчителя. Тому не дивно, що багатьом першокурсникам, особливо в перші місяці навчання в університеті, дуже важко адаптуватись до вишівської системи навчання, яка орієнтована в основному на самостійне здобування студентом знань, умінь і навичок. Адже в умовах лекційно-практичної системи навчання викладач не завжди має змогу здійснювати регулярний поточний фронтальний контроль і тим самим оперативно отримувати інформацію про кожного окремого студента, вносити необхідні коригування, надавати своєчасну необхідну допомогу.

В цьому контексті модульний контроль має переваги над семестровим: контроль стає більш частим, студент має можливість вчасно виправити ситуацію (наприклад, перескласти певний модуль), тобто має можливість відкоригувати знання. Семестровий контроль такої можливості не дає:

студент одержав оцінку за екзамені, змінити її вже неможливо. Але це зовнішній стимул до корекції знань. Значно ціннішим є внутрішній стимул. Лише він спонукатиме майбутнього фахівця до постійного самовдосконалення.

Тому, на нашу думку, особливо важливо, щоб викладач, який працює із студентами 1–2 курсу, окрему увагу приділяв формуванню стимулу у студентів до самоконтролю і готовності до його здійснення.

Проблема самоконтролю досить широко розглядалась у науково-педагогічній літературі: розкрито психологічні основи самоконтролю (Л.І.Рувинський, А.Я.Арет, Н.Д.Левітов, Т.І.Гавакова, В.В.Чебишева, Л.Б.Ітельсон, Г.А.Собієва, М.А.Бондаренко, М.І.Боришевський), показано значення самоконтролю як істотної ланки навчального процесу (Ю.К.Бабанський, С.І.Архангельський, М.А.Данилов, Б.П.Єсіпов, Л.В.Жарова), досліджено закономірності формування вмінь і навичок самоконтролю у школярів і студентів ПТУ (А.С.Линда, Н.І.Кувшинов, П.М.Ерднієв), виділено етапи формування самоконтролю (А.Я.Арет). Значний цикл робіт присвячено особливостям контрольовано-оцінних дій у дітей шкільного віку і педагогічні основи їхнього формування. Водночас, слід відмітити, що особливостям формування стимулу і готовності до самоконтролю у студентів ВНЗ в сучасних умовах приділяється недостатня увага.

**Метою статті** є висвітлення авторського досвіду організації навчання, спрямованого на формування внутрішнього стимулу і готовності до самоконтролю навчальної діяльності у студентів педагогічного університету при вивченні курсу вищої алгебри.

**Виклад основного матеріалу.** Стимул до самоконтролю з'являється, коли студент, по-перше, *прагне* належним чином вивчати програмовий, має бажання своєчасно помічати і виправляти допущені помилки, коригувати отримані знання, а по-друге, *йому надано можливості* це здійснити (зокрема, він ознайомлений із теоретичними основами самоконтролю, має уявлення про прийоми і методи самоконтролю, його самостійна робота цілком забезпечена необхідною навчально-методичною підтримкою).

Для ефективності процесу цілеспрямованого формування стимулу до самоконтролю навчальної діяльності при вивченні курсу вищої алгебри, на думку авторів, необхідним є забезпечення наступних вимог:

- наявність стійкого інтересу до вивчення дисципліни;
- позитивне ставлення студентів до діяльності з самоконтролю;
- усвідомлення студентом доцільності і необхідності контролю рівня засвоєння навчального матеріалу;
- поетапність формування вмінь і навичок самоконтролю;
- постійність і систематичність застосування самоконтролю;
- різноманітність форм роботи (як аудиторної, так і позааудиторної) із самоконтролю;
- наявність елементів гри, змагання;
- поступовість ускладнення змісту навчального матеріалу для самоконтролю.

Під час аудиторних занять викладач може застосовувати чимало різних прийомів, що стимулюють студентів до самоконтролю. Наприклад, спонукати їх до самостійної перевірки правильності одержаної відповіді (визначаючи, чи задовольняє умову отриманий результат, або шляхом співставлення одержаної відповіді із поданою в підручнику тощо); аналізу можливостей проведення виконаних дій, перетворень, коректності умовиводів, висновків; виділення меж застосування певних прийомів розв'язання. Але чи буде студент і в позааудиторний час контролювати свою діяльність і, взагалі, як він може оцінити свій рівень готовності до наступного практичного заняття (тобто оцінити ступінь розуміння необхідного теоретичного матеріалу). Традиційні питання для самоконтролю, наведені в підручнику, дають можливість студенту орієнтуватись у новому для нього теоретичному матеріалі, допомагають виділити головне і другорядне, але не дають змоги оцінити рівень підготовки до практичного заняття, до задачі модуля, до екзамену.

Кожний контроль полягає у співставленні, порівнянні здійснюваної дії і її результату із відповідними зразками. Тому, на нашу думку, питання для самоконтролю доцільно формулювати у тестовій формі, коли серед пропонованих варіантів відповідей є правильні, “зразкові”.

Залишається питання, як стимулювати студентів до самоконтролю. Застосування комп'ютерних технологій відкриває тут широкі можливості. Сфера діяльності, що пов'язана із комп'ютером, безпосередня робота на комп'ютері сама по собі приваблює сучасну молодь. Нове в організації навчального процесу за участі комп'ютера, навіть сама зміна характеру роботи в позааудиторний час сприяє підвищенню інтересу до навчання.

В процесі навчання вищої алгебри авторами протягом декількох років з успіхом використовувалась така форма організації самоконтролю навчальної діяльності студентів (СНДС), як “Самоекзаменатор”. До кожного практичного заняття курсу було підготовлено html-файл (із використанням java-скриптів), що містив набір тестових питань із даної теми. Готуючись до практичного заняття, студент завантажував із сторінки курсу архів відповідного файлу, проходив тестування, отримував оцінку. В такий спосіб студент мав можливість самостійно проконтролювати свої знання, оцінити рівень готовності до наступного практичного заняття. Оскільки правильність виконання завдань перевірялась самим студентом, а не викладачем, підвищувалась цінність безпосередньо знань, умінь і навичок. Викладачу оцінка не повідомлялась, тест можна було проходити декілька разів. Одним із стимулів до проходження тесту було проведення тестування із тим самим переліком питань безпосередньо на практичному занятті.

До беззаперечних переваг “Самоекзаменатора” варто віднести: можливість проходження тестування в будь-який час, необов'язковість доступу до мережі Internet (адже файл можна передати і на електронному носіїві), можливість модифікації відповідно до цілей тестування, ситуативних потреб.

Однак розробка якісного тестового інструментарію – досить тривалий і трудомісткий процес. Крім того, автори мріяли так організувати процес СНДС, щоб отримувати більш повну інформацію про хід самостійної роботи студента, кількість часу, що він витрачає на підготовку до тестування, на проходження тесту, на аналіз отриманих результатів; про динаміку просування у вивченні дисципліни, і, що досить важливо, про типові помилки, яких припускаються студенти.

Задуми вдалось реалізувати завдяки використанню системи Moodle. В даний час процес СНДС організовано в наступний спосіб. До кожного практичного заняття студент отримує набір тестових завдань (відповідний pdf-файл розміщено на сторінці курсу [2]), проходять тестування в системі Moodle [3]. Бали не враховуються, студент може проходити тест декілька разів, викладач вимагає лише факт проходження тесту. Одним із стимулів до проміжного тестування є підсумкове тестування, бали за яке враховуються при виставленні семестрової оцінки. До підсумкового тесту включаються лише завдання із проміжних тестів, для проходження підсумкового тесту надається лише одна спроба. Зауважимо, що студенти, які не мають доступу до Internet-мережі, можуть здавати тести на паперових бланках.

*Переваги описаної форми роботи.*

- Забезпечується регулярність підготовки студента до занять; така періодичність контролю дисциплінує, організовує і спрямовує його діяльність, допомагає виявити і усунути прогалини в знаннях, формує стремління розвивати свої здібності.

- Студент може порівняти індивідуальні результати тестування або із результатами інших студентів, або із власними попередніми результатами, або із еталонними. Досить важливо, що в Moodle є можливість в будь-який момент повторно повернутись до сторінки із пройденим тестом, переглянути допущені раніше помилки.

- Вміле використання можливостей системи дозволяє керувати мотивацією студентів. Коментарі, репліки студентів, які дають оцінку роботи товариша, можливо, із відтінком гумору, створюють теплу, партнерську атмосферу. Велике значення має і елемент гри, змагання (наприклад, створення рейтингових списків: 5-ти найкращих і 5-ти найгірших результатів). Як показує практика, багато студентів захоплюються процесом, проходять кожен тест по декілька (навіть 4–5) разів, аж доки не отримують бажаний результат (100% правильних відповідей). Вони уважно слідкують за інформацією на сайті, чи не з'явився новий тест, чи не змінилась рейтингова таблиця. Активно допомагають у виправленні недоліків, вказують на помилки, підказують, як краще оформити той, чи інший тест, розкривають секрети, в який спосіб можна визначити, яка відповідь точно хибна. Бути співавторами курсу – це для багатьох почесна місія. Що досить важливо, в Moodle є і зручний спосіб спілкування – обмін повідомленнями внутрішньої пошти. Для багатьох дуже велике значення має сама можливість спілкування із викладачем через Internet-мережу. Дехто сприймає це навіть як шанс

розкрити свій потенціал перед викладачем: адже деякі студенти через сором'язливість чи невпевненість часто бояться на аудиторних заняттях висловлювати власну думку, пропонувати свої шляхи розв'язання проблеми.

Особлива цінність такої форми роботи полягає в тому, що викладач ще до початку практичного заняття бачить помилки, які допускають студенти, а також ті питання, які студенти недостатньо добре зрозуміли. Це дає змогу викладачу вдосконалювати методику викладання.

При розробці тесту для описаної вище форми роботи необхідно дотримуватись наступних вимог.

*Вимоги до поточного тесту в цілому:*

- валідність (відповідність цілям тестування): включаються питання, спрямовані на виявлення недоліків первинного засвоєння, розуміння нового теоретичного матеріалу з теми, які спонукають до аналізу цього матеріалу, допомагають студенту більш детально розібратись у ньому;

- надійність:

- відповідність програмним вимогам;

- дотримання принципів повноти і значущості, науковості, достовірності результатів, варіативності змісту, форми, завдань, об'єктивності оцінки.

*Вимоги до змісту тестових завдань:*

*Загальні:* одноелементна спрямованість (питання повинно виявляти лише один певний елемент теорії, розкривати лише одну характерну властивість); коректність формулювання і однозначність розуміння змісту; однозначність відповіді; лаконічність формулювання; вдалі, правдоподібні дескриптори (підбір доцільно здійснювати на основі аналізу типових помилок).

*Специфічні.* Студент вважається готовим до практичного заняття з вищої алгебри, якщо він може виділити основний і другорядний теоретичний матеріал теми заняття; чітко і правильно сформулювати означення всіх понять, розпізнати об'єкти, що належать до даного поняття, вивести наслідки із належності об'єкта до поняття, проілюструвати і конкретизувати означення за допомогою прикладів, причому не лише готових (взятих з лекційного курсу чи підручника), але й підібраних власних, і обґрунтувати свій вибір, виділяє істотні елементи означення, суттєві властивості поняття та несуттєві, розуміє зв'язки між поняттями в межах теми та з іншими поняттями курсу; правильно формулює властивості понять, твердження, теореми, розуміє їхній зміст, чітко розмежовує умову і висновки, має уявлення про ідею, метод (спосіб) та план (етапи) доведення (оскільки досить часто спосіб доведення дає спосіб розв'язування задач, особливо у випадку конструктивного доведення існування), знає алгоритми розв'язування типових задач. Тому питання для поточного тесту повинні акцентувати увагу саме на суттєвих моментах теорії. Наведемо декілька прикладів таких питань до теми: "Подільність цілих чисел. Ділення з остачею".

1. Серед наступних тверджень вибрати ті, які справедливі для довільних  $a, b, c \in Z$  :

для довільного  $c \in Z, c \neq 0$  ;

- якщо  $a \bar{:} b, b \bar{:} c$ , то  $a \bar{:} c$ .

- якщо  $a \div b, b \div c$ , то  $a \div c$ .

- якщо  $a \div b, b \div c$ , то  $a \div c$ .

2. Серед наступних тверджень вибрати ті, які справедливі для довільних  $a, b, c \in Z$ :

- якщо  $a \div c, b \div c$ , то  $(a+b) \div c$ .

- якщо  $a \div c, b \div c$ , то  $(a+b) \div c$ .

- якщо  $a \div c, b \div c$ , то  $(a+b) \div c$ .

- якщо  $a \div c$ , то  $(a+b) \div c$

для довільного  $b \in Z$ .

3. Відомо, що остача від ділення цілого числа  $a$  на ціле число  $b$  дорівнює 2. Тоді обов'язково:

$\circ a > 2$     $\circ b > 2$     $\circ a > 2, b > 2$     $\circ |a| > 2, |b| > 2$

$\circ |a| > 2$     $\circ |b| > 2$     $\circ a \geq 2, b \geq 2$     $\circ |a| \geq 2, |b| \geq 2$

4. Відомо, що для цілих чисел  $a, b \neq 0, q, r$  виконується умова:  $a = bq + r$ . Тоді обов'язково:

-  $q$  – неповна частка від ділення  $a$  на  $b$ ;

-  $0 \leq r < |b|$ ;

- остача від ділення  $a$  на  $b$  дорівнює остачі від ділення  $r$  на  $b$ ;

-  $a \div b$ .

5. Нехай  $a, b \in Z$ . Для того щоб число  $a$  можна було розділити з остачею на число  $b$ , необхідно, щоб виконувалась умова:

$\circ b \neq 0$                        $\circ b \leq a$

$\circ |b| \leq |a|$                      $\circ 0 < |b| \leq |a|$

6. Вкажіть числа, які можуть бути остачами від ділення деякого цілого числа на число  $-3$ .

-1   -1   -0   -2   -2   -3   -3

Враховуючи специфіку дисципліни, на нашу думку, серед видів тестових завдань перевагу слід віддавати питанням на множинний вибір, на впорядкування, на відповідність, питанням із короткою відповіддю та числовим питанням. Питання, які вимагають розгорнутої відповіді, малоприйнятні для роботи із самоконтролю. Зрозуміло, що альтернативні питання при такій формі роботи взагалі використовувати не потрібно. Питання на множинний вибір теж, бажано, щоб мали не одну, а декілька правильних відповідей. Такі питання важче оцінювати, однак імовірність випадкового вибору правильних відповідей значно менша. Студенту не захочеться марнувати час, бездумно перебираючи всі можливі варіанти для пошуку правильних відповідей, значно простіше ще раз перечитати теоретичний матеріал і зрозуміти причину помилки.

*Вимоги до налаштувань та оформлення тесту*

1. До перших поточних тестів слід додати інструкцію, в якій буде чітко зрозуміло описано

технологію роботи над тестом. Доцільно зазначити інформацію про те, як проходить тест, як проаналізувати отриманий результат, підкреслити необхідність повторного опрацювання теоретичного матеріалу і бажаність повторного тестування.

2. В налаштуваннях тесту необхідно вказати можливість проходження тесту декілька разів. За словами студентів, кількаразове проходження тесту допомагає глибше зрозуміти теоретичний матеріал, виявити деякі, на перший погляд, приховані, але надзвичайно істотні елементи теорії, сприяє формуванню впевненості у власних силах, а для деякого – допомога у запам'ятовуванні потрібного матеріалу. Зауважимо, що якщо студент просто запам'ятав правильну відповідь, це теж непогано: головне, він звернув увагу на помилку, поступово він зрозуміє і її причину (цілком можливо, вже на черговому практичному занятті).

3. Режим перегляду результатів не повинен містити надмірну інформацію: чим більше інформації буде надано, тим менше аналізу вимагатиметься від студента, краще надати можливість більше подумати самому. На нашу думку, доцільно, щоб після проходження тесту студент бачив отриману загальну оцінку, відмітку про правильність виконання кожного окремого завдання (правильно, частково правильно чи неправильно виконано завдання), але правильних відповідей не бачив. Якщо студент допустив помилку, він повинен проаналізувати свою відповідь, за потреби ще раз передивись теоретичний матеріал, зробити наступну спробу. Досить корисно додати коментарі до кожного завдання залежно від вибору студентом певного варіанту відповіді. Вони можуть містити інформацію як оцінного характеру ("Ви не до кінця зрозуміли суть теореми про ділення з остачею"), так і інструктивного ("Перегляньте формулювання теореми про ділення з остачею, виділіть умову і висновки. Для яких цілих чисел  $a, b$  справедлива теорема? Умова  $a = bq + r$  є необхідною чи достатньою для того, щоб число  $r$  було остачею від ділення  $a$  на  $b$ ? Спробуйте відповісти на питання ще раз".)

Можливість бачити результати кожної спроби студента, час, витрачений на кожну спробу, дає викладачу розгорнуту інформацію про індивідуальні успіхи студента, про його прагнення до здобуття знань, до виправлення допущених помилок, про індивідуально-психологічні особливості мислення (швидкість, глибину, критичність, гнучкість мислення, логічність, послідовність думки тощо). Для викладача найбільш цінними є, звичайно, результати 1-ої спроби, адже їхній аналіз дає змогу вдосконалювати методику викладання. Проблемні питання (питання, які викликали найбільше труднощів) варто обговорити із студентами на практичному занятті. Якщо питання було сформульовано правильно, то, можливо, студенти не зрозуміли певний матеріал, якісь моменти було недостатньо акцентовано. Цей матеріал треба детально роз'яснити. Можна порекомендувати і більш детальний аналіз питань. Так, якщо на питання більшість студентів дала правильну відповідь, то можливо, що або питання занадто просте, або неправильно сформульоване, або студенти добре засвоїли матеріал. Навпаки, вибір неправильного

варіанта відповіді багатьма студентами може свідчити і про дуже вдало підібраний дистрактор, і про недоліки при поясненні нового матеріалу. Обговорення виявить істинну причину.

#### *Вимоги до підсумкового тесту*

Основною метою проведення підсумкового тестування при такій формі роботи є стимулювання студентів до проходження проміжних тестів, а не виявлення рівня залишкових знань, умінь і навичок (іншим стимулом на перших порах може виступати нараховування штрафних балів за невчасно пройдений тест, що рівнозначно невідповідності до практичного заняття). Тому оцінка за підсумкове тестування не повинна бути вагою в підсумковому оцінюванні (нами було відведено 10 б. із 100). Відмітимо, що, на думку авторів, тестування, і взагалі будь-яка письмова робота, не може використовуватись як єдиний контролюючий засіб, на основі якого виставляється підсумкова оцінка. Лише спілкування викладача і студента на усному екзамені дає правильне уявлення про ступінь засвоєння студентом навчального матеріалу. Крім того, і досі залишаються відкритими багато питань теорії тестування, зокрема, немає єдиного підходу до інтерпретації результатів тестування (тривалий час в основі практики розробки тестів лежали статичні теорії, в статті В.Аванесова [4] ж такий підхід, зокрема “модна” теорія IRT, різко критикується).

Основним принципом формування підсумкового тесту є оптимальна структура (обґрунтоване співвідношення трудоемності, числа завдань і тривалості тестування). Зміст визначається із урахуванням обсягу окремих розділів курсу. В нашому випадку кожний поточний тест відповідає окремій темі, тому з кожної теми відбирається (випадковим чином) одне питання.

Апробація, фактично, здійснюється під час поточних тестувань. Такий підхід дає викладачу можливість провести корекцію формулювань (зокрема, оцінити, наскільки якісно підібрані дистрактори, за потреби здійснити заміну), визначити час на проходження підсумкового тесту. Зауважимо, що навіть у разі багаторічно апробованого тесту необхідна його корекція залежно від конкретної студентської аудиторії, від індивідуальних можливостей студентів, їхнього загального рівня підготовки.

До підсумкового тесту включати всі питання із поточних тестів не потрібно. В поточному тесті можуть (і повинні) бути такі питання, які допомагають виявити певні, на перший погляд, приховані особливості понять. Якщо викладач бачить, що дана особливість була засвоєна студентами, то питання

можна включати. Натомість ті питання, без яких знання стають фрагментарні, слід включати обов'язково. Відбір питань до підсумкового тесту здійснюється за результатами як якісного, так і кількісного аналізу. Кількісний аналіз здійснюється на основі вимірювання показників складності (ефективності) завдання та дискримінативності. При цьому ми дотримуємось поглядів Л.Бурлачука [5, с. 158–161]. Індекс складності завдання – в межах від 0,25 до 0,75 ( $< 0,25$  завдання занадто складне,  $> 0,75$  легке); коефіцієнт кореляції (між сумою балів, набраних при відповіді на дане питання і за тест в цілому)  $\geq 0,2$ . Від'ємне значення коефіцієнта кореляції свідчить про те, що погано підготовлені студенти в середньому відповідають краще на дане питання, ніж добре підготовлені; такі завдання необхідно вилучити.

Інша форма роботи, спрямована на формування стимулу студентів до самоконтролю, – використання системи комп'ютерної алгебри Maple при перевірці правильності виконання індивідуальних розрахункових робіт.

Про ефективність запропонованих підходів переконливо свідчать: постійна, систематична робота студента, навчання із захватом, із натхненням, досягнення ним значних результатів при опануванні навчального матеріалу, зростання потреби у студента до самоконтролю, підвищення інтересу до самооцінювання і загалом до вивчення курсу; розширення знань студента про методи і прийоми самоконтролю. Яскравим підтвердженням є і наступний факт. У листопаді 2011 р. традиційну модульну контрольну роботу з алгебри і теорії чисел на фізматі НПУ імені М.П.Драгоманова було вперше проведено в режимі on-line. Результат – якість 100%. Але це, на нашу думку, навіть не найбільше досягнення. Особливо важливо, що жоден студент не обмежився лише констатацією оцінки, кожен замислювався над допущеними помилками і, якщо сам не міг з'ясувати причин помилки, запитував в індивідуальному порядку у викладача. Такого великого бажання проаналізувати результати контрольної роботи зазвичай не спостерігається. Більше того, на прохання студентів було створено “тест для тих, хто хотів би повторно пройти тестування”. І хоча результати цього повторного тестування не враховувались, охочих пройти тест було багато.

**Висновки.** Аналіз результатів навчання, побудованого із пріоритетною орієнтацією на формування внутрішнього стимулу і готовності до самоконтролю, свідчить про широкі потенційні можливості такого підходу.

#### Література

1. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти : лист Міністерства освіти і науки України від 31.07.2008 №1/9-484 головам робочих груп МОН України з розроблення галузевих стандартів вищої освіти та головам науково-методичних комісій МОН України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [elib.crimea.edu/zakon/list484.pdf](http://elib.crimea.edu/zakon/list484.pdf). – 73 с. – Назва з екрану.
2. Режим доступу: [http://www.fmi.npu.edu.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=148](http://www.fmi.npu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=148). – Назва з екрану.
3. Режим доступу: <http://www.dn.npu.edu.ua/course/view.php?id=101>. – Назва з екрану.
4. Аванесов В. Тест как педагогическая система / В. Аванесов. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://testolog.narod.ru/Theory57.html>. – Назва з екрану.
5. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика : учебник для вузов / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2006. – 351 с.

УДК 371.134:004

## ФОРМИРОВАНИЕ ПОИСКОВО-ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПРЕЗЕНТАЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Харицкая С.В.

*Стаття присвячена використанню комп'ютерних технологій для формування пошуково-інформаційної компетентності на заняттях з іноземної мови за допомогою використання вправ із комп'ютерною підтримкою. Вказується на роль пошукової активності під час підготовки презентацій навчального матеріалу за допомогою комп'ютерних програм.*

*Ключові слова: інформація, інформаційне джерело, презентація, комп'ютерна програма, пошукова діяльність.*

*Статья посвящена использованию компьютерных технологий для формирования поисково-информационной компетентности будущих учителей на занятиях по иностранному языку с помощью использования упражнений с компьютерной поддержкой. Указывается на роль поисковой активности во время подготовки презентаций учебного материала при помощи компьютерных программ.*

*Ключевые слова: информация, информационный источник, презентация, компьютерная программа, поисковая деятельность.*

*The article deals with the use of computer technology for forming data search competence in foreign language classes with the help of computer-aided exercises. The author describes the role of the search activity in preparation of study material presentations with the help of computer programs.*

*Key words: information, information course, presentation, computer program, search activity.*

Для того чтобы будущий студент успешно учился, еще в школе он должен получить знания не только в области математики, языка, информатики, но и научиться приемам умственной деятельности, позволяющим самостоятельно рассуждать и творчески мыслить. Развитие мышления, в свою очередь, приводит к качественной перестройке восприятия, внимания и памяти, превращая их в регулируемые произвольные процессы [1, с. 32].

В формировании этих качеств личности значительную помощь могут оказать поисковые упражнения с компьютерной поддержкой.

На занятиях иностранного языка формируется системное восприятие мира, понимание единства информационных связей различных природных и социальных явлений. Специфика предмета позволяет применять разнообразные формы обучения, уделять большое внимание самостоятельной и индивидуальной работе, широко использовать наглядные и игровые методы обучения и контроля знаний, демонстрировать межпредметные связи.

Таким образом, компьютер рассматривается нами как средство активизации интеллектуального и творческого развития личности.

Использование упражнений с компьютерной поддержкой получает все большего признания среди преподавателей и студентов, которые посвящают свою дальнейшую работу системе образования, где получение новой информации является обязательным компонентом профессиональной деятельности.

Безусловно, при создании учебных компьютерных программ стоит учитывать дидактические, психологические и методические требования. Следует в полной мере реализовать некоторые из основных возможностей компьютера:

- обучение в диалоговом режиме;
- использование наглядности;
- введение игровых элементов;
- адаптация к индивидуальным особенностям пользователя;
- подключение к системе автоматических источников информации.

Таким образом, нашей целью является показать преимущества использования компьютерных упражнений при формировании поисково-информационной компетентности будущих учителей.

Опыт использования компьютерных технологий в учебном процессе показывает, что компьютер

может раскрывать новые резервы учебного процесса, личности того, кто обучается, увеличивает дидактические возможности преподавателя, облегчая его работу, берет на себя наиболее трудоемкую часть учебной деятельности [2, с. 72].

Кроме того, в сравнении с другими техническими средствами, компьютер имеет целый ряд преимуществ, которые существенно влияют на организацию учебного процесса.

Среди них можно выделить такие:

- объем памяти;
- высокая скорость обработки информации;
- возможность подачи и сохранения информации;
- создание иллюзии почти “живого” общения;
- диалоговый режим работы;
- способность машины фиксировать и анализировать ответы;
- способность фиксировать время на выполнение определенного задания;
- наличие обратной связи между компьютером и пользователем, что поддерживает заинтересованность последнего;
- возможность предугадать все возможные ошибки, а также предложить соответствующие варианты их исправления;
- способность непредвзято оценивать начальный и конечный уровни сформированности поисковых умений.

Таким образом, нашим заданием является проанализировать достижения в данной области, определить сферы использования сформированных таким способом навыков и умений, указать, как выполнение упражнений с компьютерной поддержкой помогает в решении формирования поисково-информационной компетентности будущих учителей, сформулировать четкие критерии оценивания сформированности данной компетентности.

Основой для оценивания эффективности использования компьютерной поддержки могут быть практические результаты, полученные во время формирующего эксперимента, который был проведен в Нежинском государственном университете имени Николая Гоголя [3, с. 76–79].

К всеобщему сожалению, общая компьютеризация нашей страны не дала еще результатов в виде общей компьютерной грамотности, которую Е.А.Власов характеризует как знание технико-дидактических возможностей компьютера [3, с. 4].

Создание учебных компьютерных программ представляет определенный производственный процесс, а также требует соответствующих технологий. Такая программа, по определению П.И.Сердюкова, состоит из последовательных этапов подготовки, создания, программирования, проверки и редактирования материалов [5, с. 59–60].

В соответствии с этим алгоритмом проектируются сначала теоретические задания учебных компьютерных программ, в которых формулируются цели и задания, а потом подбирается учебный языковой материал (темы, ситуации, тексты, упражнения, словари энциклопедии).

Выбор упражнений и приёмов тестирования совершается с учетом психологических, лингвистических и физиологических особенностей

поиска. Тексты для формирования поисковых навыков подбирались в соответствии с такими параметрами: соответствие цели и заданиям обучения, актуальность, заинтересованности студентов определённого факультета в данной информации, содержательности, адекватности, достоверности.

Доказана необходимость использования информационных иноязычных источников с целью формирования поисково-информационной компетентности будущих учителей, поскольку их систематическое использование создает оптимальные условия профессиональной готовности студентов.

Разработаны критерии и уровни оценивания поисково-информационной компетентности будущих учителей:

- информационной грамотности;
- личностно-профессионального отношения будущих учителей к информационной продукции;
- способность использовать информационные источники для профессиональных целей будущих учителей.

Была дана характеристика каждого уровня:

- высокий (39–45 баллов);
- средний (30–38 баллов);
- достаточный (18–29 баллов);
- начальный (9–17 баллов);
- нулевой (0–8 баллов) [3, с. 77].

Методика, которую мы предлагаем, отвечает общим критериям, которые предусмотрены действующей Программой по английскому языку для университетов/институтов (пятилетний курс обучения). Она является личностно ориентированной, поскольку ставит себе цель не только вооружить студента определенными знаниями, навыками и умениями пользоваться иностранным языком, но и развивать их способности учиться самостоятельно, путем выполнения определенных заданий, которые помогают формированию умений самоанализа и соответствующего отношения к организации процесса индивидуального обучения [6, с. 15–18]. На этом этапе было определено место поисково-информационной компетентности среди других методов.

Также рассматриваются вопросы состояния использования справочной литературы в системе непрерывного образования. Особенный акцент делается на умении находить, извлекать и обрабатывать необходимую информацию из разнообразных источников, как во время аудиторных занятий, так и во время выполнения самостоятельной работы, используя преимущества компьютера.

Новые информационные технологии при их эффективном использовании помогают формированию профессиональных качеств будущих учителей. Любая информация (с печатного или электронного носителя) проходит свой жизненный цикл и имеет инвариантные составные, которые формируют информационный процесс, к которому мы хотим привлечь будущих учителей.

Разработаны методические рекомендации, которые возможно использовать при преподавании делового родного языка, иностранных языков, специальных дисциплин. Нами реализуется алгоритм поиска необходимой информации: ключевое слово – фраза – текст (сообщение).

Прежде всего, остановимся на вопросах компьютерной подготовки преподавателей, то есть на тех навыках и умениях, которые необходимо сформировать у будущих учителей с целью дальнейшего использования ими информационных технологий в профессиональной деятельности.

Доказана необходимость использования информационных иноязычных источников с целью формирования поисково-информационной компетентности в процессе подготовки презентаций на иностранном языке, поскольку их систематическое использование создает оптимальные условия профессиональной готовности будущих специалистов.

Мультимедийная презентация – это программа, которая может содержать текстовые материалы, фотографии, рисунки, слайд-шоу, звуковое оформление и дикторское сопровождение, видеофрагменты и анимацию, трехмерную графику.

Основным отличием презентаций от остальных способов представления информации является их особая насыщенность содержанием и интерактивностью, т.е. способность определенным образом изменяться и реагировать на действия пользователя [7, с. 47].

Актуальность проблемы формирования поисково-информационной компетентности на современном этапе развития общества подтверждена экспериментально, но существуют причины, которые тормозят внедрение информационных технологий обучения в высшие учебные заведения образования Украины. Перспективными являются разработки оптимальных условий использования словарно-справочной литературы с интерактивными способами и методами обучения, в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов.

### Литература

1. Куклина И. Д. Компьютер как средство активизации интеллектуального развития личности / И. Д. Куклина // Начальная школа. – М., 2010. – № 12. – С. 32–38.
2. Палій О. А. Комплексне використання технічних засобів навчання для формування німецькомовної граматичної компетенції студентів (на базі англійської мови) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Палій О. А. – К., 2002. – 219 с.
3. Кривець С. В. Результати експериментальної перевірки формування пошукової компетентності майбутніх учителів / С. В. Кривець // Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту імені Миколи Гоголя. Псих.-пед. науки. – 2007. – № 1. – С. 76–79.
4. Компьютеры в обучении языка: проблемы и решения / Е. А. Власов, Т. Ф. Юдина, О. Г. Авраменко и др. – М. : Рус. язык, 1990. – 80 с.
5. Сердюков П. І. Технологія розробки комп'ютерних програм з іноземних мов / П. І. Сердюков. – К. : Ленвіт, 1996. – 112 с.
6. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проект / колектив авт. С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), В. Ю. Головач та ін. ; Київ. держ. лінгв. ун-т та ін. – К. : The British Council, 2001. – 245 с.
7. Жилко Н. Н. Использование компьютерных технологий в учебном процессе по иностранному языку (из опыта преподавания на языковом факультете) / Н. Н. Жилко, Г. С. Чекаль // Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту імені Миколи Гоголя. Псих.-пед. науки. – 2011. – № 8. – С. 46–50.



## ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 37(477)(092)

### РОЗВИТОК ІДЕЙ К.УШИНСЬКОГО ПРО ПЕДАГОГІКУ ЯК НАУКУ І МИСТЕЦТВО ВИХОВАННЯ В СПАДЩИНІ М.ДЕМКОВА

Белкіна Н.І.

*На основі порівняльно-зіставного аналізу в контексті педагогіки наступності розглядається розвиток М.Демковим поглядів К.Ушинського на педагогіку як науку і мистецтво виховання.*

*Ключові слова:* педагогіка, наука, мистецтво, М.Демков, К.Ушинський, закон, правило, виховання.

*На основе сравнительно-сопоставительного анализа в контексте педагогики преемственности рассматривается развитие М.Демковым взглядов К.Ушинского на педагогику как науку и искусство воспитания.*

*Ключевые слова:* педагогика, наука, искусство, М.Демков, К.Ушинский, закон, правило, воспитание.

*On the basis of comparative analysis in the context of continuity pedagogy M.Demkov's development of K.Ushyns'kyi's views on pedagogy as a science and the art of upbringing is considered in the article.*

*Key words:* pedagogy, science, art, M.Demkov, K.Ushyns'kyi, law, rule, upbringing.

Серед видатних постатей минулого на особливу увагу заслугоує Костянтин Дмитрович Ушинський. Вплив ідей К.Ушинського на формування педагогічного світогляду його послідовників неодноразово висвітлювався у педагогічній літературі. Мета нашої роботи – простежити подальший розвиток поглядів К.Ушинського на педагогіку як науку і мистецтво в спадщині Михайла Івановича Демкова. Генезис даного процесу розглядається в контексті педагогіки наступності. Наступність розуміють як зв'язок між явищами у процесі їх розвитку в природі, суспільстві, коли нове, замінюючи вже відоме, зберігає в собі його елементи. Головним завданням педагогіки наступності є встановлення нових зв'язків в окремому процесі, між процесами. Головна функція педагогіки наступності полягає в тому, що вона забезпечує наступність всіх освітніх процесів, підвищує їх ефективність [6, с. 23]. Такий підхід дозволить значно глибше проникнути в сутність педагогічних явищ і процесів, зрозуміти їх наукову трансформацію.

М.Демков, як автор численних публікацій з історії педагогіки, у своїх дослідженнях К.Ушинському приділяв найбільше уваги. Зокрема, у фундаментальній тритомній праці з історії педагогіки висвітленню діяльності Ушинського та аналізу його праць присвячено цілий розділ (це 32 сторінки). Досить пророчно звучать слова М.Демкова: "Ушин-

ський дав багату щодо психологічного змісту "Педагогічну антропологію" і заслужив немеркнучу славу своїм талановитим і надзвичайним "Рідним словом" [1, с. 407–408].

Цікавою, на нашу думку, є хрестоматія М.Демкова, в якій поряд з уривками з праць Ушинського ("Про народність у громадському вихованні", "Праця в її психічному і виховному значенні", "Про педагогічну підготовку", "Про користь педагогічної літератури", "Рідне слово") висвітлюється життєвий і творчий шлях Костянтина Дмитровича, подається коротка характеристика вищеназваних робіт [2, с. 311–322].

Грунтовне вивчення науково-педагогічної спадщини М.Демкова дає підстави стверджувати, що вчений неодноразово посилався на праці К.Ушинського, цитував їх, використовуючи ідеї як старт для подальшого розвитку педагогічної науки.

Проте глибинний зв'язок між педагогічними поглядами К.Д.Ушинського і М.Демкова можна зрозуміти лише в результаті порівняльно-зіставного аналізу.

Як відомо, Ушинський уперше в історії вітчизняної педагогіки висловив думку про те, що педагогіка є одночасно наукою і мистецтвом виховання. Саме К.Ушинський оформив педагогічну науку як теорію про виховання особистості. Необхідні узагальнення і висновки вченому вдалося зробити на основі глибокого і всеохоплюючого вивчення спадщини

своїх попередників та сучасників. Проаналізувавши напрацьований педагогічний доробок, К.Ушинський теоретично обґрунтував педагогічну науку як цілісну систему виховання. Під педагогікою вчений розумів теорію виховання: “Виховна діяльність, як і будь-яка інша розумна людська діяльність, має: 1) свій предмет, 2) мету і 3) засоби” [7, с. 379]. Більш детальне тлумачення цієї думки автор запропонував в інших працях (“Про користь педагогічної літератури”, “Людина як предмет виховання” тощо). “Ніхто, звичайно, не має сумніву, що виховання є діяльністю свідомою, принаймні з боку вихователя, але свідомою діяльністю може бути названа тільки та, в якій ми визначили мету, узнали матеріал, з яким ми повинні мати справу, випробували і вибрали засоби для досягнення усвідомленої нами мети” [8, с. 26].

К.Ушинський наголошував на необхідності “ознайомитися з тим предметом, який доручається нашому піклуванню, – з розумовою і моральною природою людини” [8, с. 26]. Отже, предмет виховання – людина. “Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна вивчити її в усіх відношеннях” [9, с. 80].

Таким чином, знаючи закони розвитку людини (дитини), основи науки педагогіки, вихователь повинен бути не автоматичним виконавцем різних педагогічних настанов, а творцем своєї справи.

К.Д.Ушинський прекрасно розумів і неодноразово наголошував, що педагогіка, як і будь-яка інша наука, повинна опиратися на закони: “Хіба предмет виховання, душа людська, не має так само своїх законів, як і предмет медицини, тіло?” [8, с. 26]. Саме закони педагогіки повинні бути тією основою, на якій буде побудована вся педагогічна наука. Цю істину глибоко усвідомлював М.Демков. Маючи ґрунтовну освіту в галузі точних наук (закінчив фізико-математичний факультет університету св. Володимира у м.Київ), М.Демков прагнув використати свої знання для побудови педагогічної науки. Він вважав, що емпіричний рівень педагогіки, який нагромадив значну кількість правил та гіпотетичних суджень, є лише матеріалом, який підлягає науковій обробці, для побудови педагогічної теорії. Гіпотези можуть бути основою для теорії, вони стимулюють дослідження педагогічних фактів та явищ, а правило, добуте емпіричним шляхом, може виражати закономірний зв'язок між педагогічними явищами. М.Демков вважав, що педагогіка, як і будь-яка наука, у своєму розвитку проходить декілька етапів:

- спочатку на основі накопичених фактів формуються правила;
- потім відкриваються окремі закони;
- відбувається систематизація наукових знань, виводяться загальні закони педагогічної науки.

М.Демков уперше використав основні компоненти побудови наукової системи у педагогіці і, користуючись такою структурою, побудував власну педагогічну систему. Особливе місце в цій системі відводиться педагогічним законам. Учений розрізняв правила і закони. Правило носить емпіричний характер, виведене з досвіду, а отже, може мати винятки. Закон підтверджується всіма фактами, перевірений багатьма дослідженнями, може виражатися

математичною формулою. Узагальнивши і систематизувавши педагогічні надбання, М.Демков сформулював закон повноти розвитку і моральної досконалості: “Під цією повнотою ми будемо розуміти не те, що всіх можна навчати всьому, і не те, що кожен повинен готуватися бути великою людиною, але те, що всі зародки фізичних і духовних сил, наданих людині від природи, повинні одержати розвиток, причому людина повинна постійно і неухильно прямувати до моральної досконалості” [4, с. 98].

Із основного закону, як вважав учений, випливають часткові закони та правила дидактики і теорії виховання:

- всі фізичні і духовні сили людини підлягають розвитку відповідно до її індивідуальних особливостей;
- для розвитку фізичних і духовних сил необхідні вправи;
- тіло внаслідок виховання і вправ повинно стати органом духу;
- вправам підлягають органи руху і відчуттів, а потім усі інші органи;
- природні вправи повинні передувати штучним;
- вправи повинні бути спрямовані на рівновагу і гармонію фізичних і духовних сил [4, с. 98–99].

Отже, якщо К.Ушинський наголошував на необхідності пошуку законів педагогіки, то М.Демков сформулював у закони. Заслуга М.Демкова полягає в тому, що він уперше сформулював закони педагогіки (хоча вони і не були досконалими), працював у руслі педагогіки наступності. Традиції педагогіки наступності продовжили послідовники К.Ушинського і М.Демкова. Зокрема П.Каптерев перший закон сформулював так: “Усі фізичні і духовні сили вихованця підлягають удосконаленню відповідними систематичними вправами” [5, с. 216].

К.Ушинський порівнював педагогіку з медициною. Він уважав, що педагогіка і медицина відрізняються від таких точних наук, як математика, астрономія, хімія тощо, оскільки, останні є лише точними науками, тоді як педагогіка і медицина є одночасно науками і мистецтвом [8, с. 25].

Розглянемо погляди Ушинського на педагогіку як мистецтво виховання. Мистецтво Ушинський розумів як:

- формування досконалої людини. “В цьому розумінні педагогіка буде найвищим із мистецтв, тому що вона намагається задовольнити найбільшу із потреб людини і людства – їх прагнення до досконалості в самій людській природі: не до вираження досконалості на полотні чи в мармурі, а до досконалості самої природи людини – її душі і тіла, а вічно випереджаючий ідеал цього мистецтва є досконала людина” [9, с. 76].

- уміння використовувати наукові знання в практиці виховання.

М.Демков підтримував ідеї К.Ушинського. Він вважав, що “розумне виховання є мистецтвом, побудованим на науці, з-поміж усіх мистецтв це найвище, найшляхетніше, найдорожче серцю людини. Педагог тільки тоді досягне своєї мети, коли в ньому самому живе ясний, цілісний образ майбутньої досконалої людини” [3, с. 61].

Таким чином, на думку К.Ушинського і М.Демкова виховання, тобто практична діяльність учителя, є мистецтвом, яке обов'язково опирається на науку. Саме мистецтво виховання повинно прагнути сформувати досконалу людину.

## Література

1. Демков М. И. История русской педагогики / М. И. Демков. – 1909. Часть III : XIX век. – 1909. – 532 с.
2. Демков М. И. Педагогика западно-европейская и русская : педагогическая хрестоматия / М. И. Демков. – 1911. – 322 с.
3. Демков М. И. Педагогическая и философская подготовка учителей средних учебных заведений / М. И. Демков // Русская школа – 1891. – № 2 – С. 57–75.
4. Демков М. И. Педагогические правила и законы : педагогический сборник / М. И. Демков. – 1899. – № 4. – С. 87–113.
5. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев ; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982 – 704 с.
6. Кожевников В. Наступність як загальнопедагогічний закон / В. Кожевников // Рідна школа. – 2006. – № 9. – С. 22–24.
7. Ушинский К. Программа педагогики для специальных классов женских учебных заведений / К. Ушинский // Ушинский К. Педагогические сочинения. – 1988. Т. 2. – 1988. – С. 379–387.
8. Ушинський К. Про користь педагогічної літератури / Історія вітчизняної педагогіки. Тексти до вивчення курсу. – Ніжин, 2005. – С. 22–31.
9. Ушинський К. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / К. Ушинський / Історія вітчизняної педагогіки : тексти до вивчення курсу. – Ніжин, 2005. – С. 76–91.

УДК 37(09)(477)

## ОСВІТНЯ ДІЛЬНІСТЬ І ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ А.БРОКА

Демченко Н.М., Мацегора А.В.

*У статті викладено освітню діяльність А.Брока і проведено аналіз його педагогічних поглядів.*

*Ключові слова: освітня діяльність, педагогічні погляди, класична гімназія, зміст освіти, навчальні програми, навчальні дисципліни.*

*В статье изложена педагогическая деятельность А.Брока и проведён анализ его педагогических взглядов.*

*Ключевые слова: педагогическая деятельность, педагогические взгляды, классическая гимназия, содержание образования, учебные программы, учебные предметы.*

*The article describes A.Brok's educational work and gives analysis of his pedagogical views.*

*Key world: pedagogical work, pedagogical views, classical gymnasium, content of education, curricula, subjects.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку освіти в Україні основним завданням є утвердження національної освіти і школи, заснованої на національних традиціях. Головною метою виховання має бути передача молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, своєрідності світогляду і на цій основі формування особистісних рис громадянина України.

В умовах реформування національної системи освіти особливо актуальним є питання творчого переосмислення найціннішого досвіду педагогів минулого, зокрема тих, педагогічна спадщина яких з тих чи інших причин ще й досі гідно не поцінована.

Розширюючись і поглиблюючись у своєму розвитку, педагогічна думка залучає нові феномени й фактори, які раніше не були об'єктом дослідження, тому інтерес до педагогічних персоналій зростає і значна частина творчих біографій вперше стає об'єктом наукової рефлексії. Це стосується і постаті Артура Олександровича Брока (1867–?), спадщина якого є джерелом для виявлення його освітніх ідей, з'ясування засад педагогічної позиції, реконструкції науково-педагогічної діяльності, обґрунтування внеску у розвиток педагогічної науки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На нашу думку, необхідно відзначити відсутність спеціальних наукових досліджень, присвячених висвітленню наукової і освітньої діяльності вітчизняного вченого-латиніста та систематичному аналізу його педагогічної спадщини.

Серед праць, які містять біобібліографічні дані про педагога, зокрема, висвітлюють головні етапи його педагогічної діяльності, нами були опрацьовані

такі: "Історико-філологічний інститут князя Безбородько у Ніжині. 1875–1900. Викладачі та вихованці" (Ніжин, 1900) та Гранатович Л.В. "Викладачі Ніжинської вищої школи. – Ч. I : 1820–1920" (2001).

**Мета статті.** Систематичне висвітлення і науковий аналіз освітньої діяльності та педагогічних поглядів А.Брока.

**Основний матеріал дослідження.** Народився Артур Олександрович Брок 17 червня 1867 р. у Дерпті. Початкову освіту отримав у Псковській губернській гімназії. У 1889 р. він закінчив історико-філологічний факультет Дерптського (Юр'ївського) університету із ступенем кандидата давньо-класичної філології, вивченням якої займався під керівництвом професорів Гершельмана, Лешке, Мендельсона. В 1889–1891 рр. А.Брок виїжджав на стажування за кордон, під час якого прослухав лекції в Бонні і Берліні. 1891 р. він склав магістерський іспит в Юр'ївському університеті, а 1897 р. університет св. Володимира в Києві присудив йому звання магістра римської словесності. З 1892 до 1898 рр. молодий учений викладав стародавні мови у середніх навчальних закладах Юр'їва та одночасно перебував на посаді приват-доцента в Юр'ївському університеті. У 1898–1901 рр. А.Брок виконував обов'язки екстраординарного професора римської словесності Історико-філологічного інституту князя Безбородька в Ніжині. 1901 р. його було призначено на посаду директора училищ при реформаторських церквах у Санкт-Петербурзі. На жаль, подальша доля вченого нам не відома.

Одним із пріоритетних напрямів діяльності А.Брока було забезпечення вищої школи навчальною літературою, зокрема написання та видання

текстів лекцій: “О шестой песне “Энеиды” Вергилия: Вступительная лекция” (1899).

Окремим напрямом діяльності вченого було також рецензування та надання відгуків на підручники та посібники, що видавалися для вітчизняних чоловічих гімназій початку ХХ ст.: на книги В.Фрея “Сельская гимназия” (СПб., 1912), А.Зикингера та Ф.Гансберга “Школа труда” (СПб., 1912), Н.Санчурського “Латинская хрестоматия” (Пг., 1912) та “Краткий очерк римских древностей для гимназии...” (СПб.; 1914), Н.Ильинского “Софокл в обработке для школы” (Тифлис, 1913), К.Тюленева “Образовательная ценность латинского языка перед судом современной педагогической науки” (СПб., М., 1914), Г.Зоркенфрея та К.Тюленева “Фразы и статьи для практического усвоения латинского синтаксиса. Для 5 и 6 класса мужской гимназии” (Пг., 1914), Н.Мак-Менна “Путь к свободе в школе” (Пг., 1915).

Так, А.Брок звертається до книги німецького педагога В.Фрея “Сільські гімназії”, перекладеної російською мовою Є.Пашуканісом [3]. На його думку, незважаючи на посередній рівень перекладу, видання має викликати інтерес педагогів, що бажають оновити вітчизняну систему освіти. Автор зазначає, що аналіз історичного розвитку нового типу “сільських гімназій”, які виникли наприкінці ХІХ ст., та висвітлення педагогічних принципів, що були покладені в основу цих шкіл, мають сприяти збудженню цього інтересу. Водночас А.Брок вважає, що на час виходу російського перекладу брошура вже втратила свою актуальність: вона не містить матеріал останніх років про виховні заклади Р.Ліца, швейцарські “сільські гімназії” (в Гларизегге та “La Grunau”) та французькі Ecole des Roches. Оскільки прототип цих шкіл “New School Abbotsholme” виник ще у 1889 р., то останні десять років, на думку вченого, мали дати безліч матеріалу для аналізу стану “сільських гімназій”.

Реформування гімназійної освіти спричиняли запеклі суперечки у вітчизняних педагогічних колах. Дискусії, що велися в освітньому середовищі навколо питань зміни підходів до визначення змісту освіти й самого змісту, критеріїв його добору, структурування та конкретного наповнення, свідчили як про гостроту й актуальність, так і про складність та неоднозначність проблеми.

А.Брок відзначав, що на вітчизняну педагогічну науку досліджуваного періоду, на погляди діячів освіти України щодо гуманістичної парадигми освіти мали вплив російська та зарубіжна педагогічна думка попередніх епох (М.Пирогов, В.Белінський, Ж.-Ж.Руссо, Дж.Локк, Г.Спенсер) і початку ХХ ст. (Е.Кей, М.Монтессорі, Дж.Юніор, Г.Лень, Ф.Джонсон, Б.Отто та ін.). Він був переконаний, що гуманістична парадигма освіти передбачає насамперед цінність людини, свободу її думок, учинків, вибору. Гуманістичне ставлення вчителя до учня як біологічної істоти виявляється в урахуванні його вікових та індивідуальних особливостей [4, с. 86–89].

Викладач римської словесності А.Брок виступав із вимогою такої організації процесу навчання і формування змісту навчального матеріалу, за яких школа забезпечувала не лише засвоєння певного

обсягу теоретичних знань, але й формування світоглядних уявлень дитини, її моральних якостей та основних аксіологічних концептів. Він підкреслював, що вдосконалення вітчизняної системи освіти середньої школи наприкінці ХІХ ст. повинно відповідати головній меті навчання й виховання – всебічному і гармонійному розвитку особистості, формуванню справжньої людини [2, с. 450].

Формулюючи принципи формування змісту освіти класичної гімназії, А.Брок вважав, що кожен із них повинен обумовлювати такий навчальний матеріал та зміст, які максимально сприяли б забезпеченню досягнення мети і завдань, що висуваються вітчизняною державою та суспільством перед народною школою. Вчений визначив загальні принципи формування змісту освіти середньої школи др. пол. ХІХ – поч. ХХ ст.:

1) у центрі навчально-виховного процесу школи повинен знаходитися один головний, домінуючий навчальний предмет, який сконцентрує навколо себе всі дисципліни і визначить основну мету навчального закладу;

2) головна навчальна дисципліна повинна якомога повніше передавати молоді гуманітарну ідею у формі, яку та зможе сприйняти, тобто зміст освіти повинен передбачати оптимально доступну логіку і форму розгортання основних знань при викладенні навчального матеріалу;

3) грецька культура й природознавство – це предмети, які більш за все наближаються до ідеалу головного предмета шкільної освіти.

Педагог визначив також окремі принципи формування змісту освіти класичної гімназії кін. ХІХ – поч. ХХ ст.:

– зміст освіти класичної гімназії повинен мати освітнє значення;

– зміст освіти класичної гімназії має обов’язково передбачати основи таких наук, як рідна мова і вітчизняна словесність, історія, фізико-математична група та природознавство (до основ наук учений відносив сукупність головних понять і положень цих дисциплін, які необхідні для розвитку дитини);

– в основах наук, що викладаються в класичній гімназії, необхідно вказати провідні напрями практичного використання теоретичного знання;

– навчальний матеріал, який викладається, має носити розвивальний характер [2].

У своїй статті “Гуманитарное образование” (1908) педагог порівнював такі поняття, як “освіта” й “освіченість”. А.Брок, як і А.Дістервег та Й.Песталоцці, стверджував, що сума або обсяг знань, набутих людиною під час навчання в закладах освіти, не є ознакою її освіченості. Він наводив парадоксальне, на його думку, визначення поняття “освіта”, запропоноване Г.Кершенштейнером: “Освіта – це та форма душі, яка залишилася б після втрати людиною знань, що змусили її душу прийняти цю форму” [2, с. 446]. Таким чином, дійшов висновку вчений, кожна справжня освіта є гуманітарною.

А.Брок був переконаний, що наприкінці ХІХ ст. нове світосприйняття та світовідчуття спричинили зміну в освітніх поглядах на розвиток і формування особистості дитини, визначили можливості, завдання, мету й засоби гуманітарної освіти. Водночас побудова нової освітньої моделі поч. ХХ ст.

передбачає теоретичне переосмислення та практичну орієнтацію на новий ідеал освіченої людини й вироблення адекватної педагогічної стратегії.

Педагог був упевнений, що наука кін. XIX – поч. XX ст. повинна запроваджувати в навчально-виховний процес гуманітарні ідеали неогуманістів кін. XVIII – поч. XIX ст.: Й.Гердера, Фр.Вольфа, В.Гумбольдта, Й.Гете. “Людина живе не лише для того, щоб сумлінно виконувати все те, до чого її змушує обрана професія, – писав він. – Ні, вона повинна найвище ставити свій обов’язок людини, що означає: відстояти собі внутрішню свободу і розвинути свої інтелектуальні здібності, чим сприяти духовному і моральному розвитку своїх близьких, і притому не лише своєю суспільною діяльністю, але – що значно важливіше – духовною красою своєї особистості” [2, с. 450 б].

Спираючись на визначення освіти Г.Кершенштейнера, вчений довів, що спільною для вітчизняних класичних гімназій (прототипом яких він вважає німецьку гуманітарну гімназію) та реальних училищ є мета як один з визначальних факторів, що впливають на вибір і формування змісту шкільної освіти. Мета, яку суспільство висунуло перед цими закладами освіти на поч. XX ст., – це формування цілісної людської особистості. Вчений стверджував, що в основу викладання в реальному училищі має бути покладено природознавство, водночас і тут мета освіти буде гуманітарною: шляхом дослідження природи розвинути здібності та зробити шляхетною особистість людини.

Він спростовував твердження Міністерства освіти про те, що якщо реальні гімназії, як і класичні, мають за мету надати загальну наукову освіту, то їх існування недоцільне, оскільки саме це є завданням класичної гімназії. Педагог зазначав, що між цими навчальними закладами є суттєва різниця, і це зміст освіти, за допомогою якого гімназія й училище намагаються досягти мети освіти.

А.Брок виступив проти скорочення кількості предметів у навчальних планах класичної гімназії, що призведе, на його думку, до перетворення її на реальне училище з двома стародавніми мовами: латинською і грецькою. Вчений вважав, що всі предмети мають бути збережені, оскільки готують дитину до життя. “Як класичні мови, так і майже всі ті предмети, які поступово вводилися в гімназіях протягом всього XIX сторіччя, беззаперечно, мають право на подальше існування. Природничі науки, як і вітчизняна мова, література й історія, мають бути збережені, оскільки вони слугують об’єднувальною ланкою між школою та справжнім життям, яке висуває до школи справедливий вимогу, щоб вона знайомила молодь з природою і в той самий час була фактором розвитку національної самосвідомості”, – писав педагог [2, с. 448–449].

Незважаючи на це переконання, А.Брок пропонував зміни, які необхідно внести до навчального плану класичної гімназії. На його думку, ці зміни мали оптимізувати навчальний процес у закладах цього типу.

Головним об’єднувальним предметом у навчальному плані класичної гімназії повинна бути еллінська мова і література, що мають замінити латинську.

Грецька культура є найбільш придатним матеріалом для гуманітаризації освіти, оскільки мова еллінів надзвичайно красива, витончена та лаконічна, а психологія людської мови є обов’язковим елементом процесу гуманітаризації. “Мова – втілення людської думки, яка поряд з державою та правом належить до найважливіших і найнезвичайніших творінь людського генію”, – стверджував А.Брок.

Учений наполягав, щоб до програми з грецької літератури ввійшли три періоди європейської культури періоди розвитку гуманізму: поява і розвиток гуманізму в Греції (V–III ст. до Різдва Христового); епоха Ренесансу (2000 років потому); епоха Просвітництва, період діяльності Ж.-Ж.Руссо та Й.Гете (XVIII ст.), оскільки в основу гуманітарної освіти має бути покладено саме стародавню культуру Греції. Проте для справжньої гуманітаризації до навчального плану класичної гімназії, окрім грецької поезії, педагог пропонував ввести філософію та мистецтво.

Також до навчального плану класичної гімназії, на думку вченого, мають входити уроки з рідної мов та вітчизняної словесності. Необхідно відзначити, що під рідною мовою А.Брок розумів російську мову як офіційну державну мову. Зміст навчальної програми з цих дисциплін мав у стислій формі викласти розвиток літератури до кін. XVIII ст., виокремивши з переліку літературних джерел лише певну обмежену кількість творів, та зосередитись на викладанні літератури класичного періоду. Увести учня в світ культури поч. XX ст. повинно було дослідження літературних течій до др. пол. XIX ст.

Курс історії, як і грецька культура, повинен бути зосереджений на вивченні трьох основних періодів: історія античного світу, епоха Ренесансу та XVIII ст. У викладанні історії в гуманітарній гімназії має бути зведено до мінімуму дослідження династій та війн, проте повинен домінувати аналіз розвитку основних історичних ідей та типових стадій державного й суспільного життя. Паралельно з вивченням основного матеріалу мають розкриватись усі аспекти культурного життя, зокрема література та мистецтво, говорив А.Брок.

На переконання вченого, кількість годин на викладання математики, яка входить до фізико-математичної групи навчальних предметів навчального плану класичної гімназії, мала бути скорочена до 6–8 годин на тиждень.

Години, які звільнилися б у навчальному плані від скорочення математики, пішли б на розширення курсу природничих наук. Природознавство повинно також об’єднати географію, космографію, фізику, хімію, які є самостійними дисциплінами гімназійного курсу. Ці навчальні предмети мають позбутися утилітарності та набути гуманітарного характеру. “Якщо ми зможемо збудувати в підростаючого покоління любов до природи й живе розуміння вічних законів життя, то мету природничо-освітнього викладання можна вважати повністю досягнутою”, – писав А.Брок.

Викладання Закону Божого має зосередитись на вивченні особистості Ісуса Христа та християнської етики. А оскільки рівень моральності не може бути визначений кількісно, то виникає необхідність

у відмові від балового оцінювання знань учнів та від іспиту з цього предмета, стверджував педагог.

Нові мови (німецька, французька, англійська) не мають входити до переліку обов'язкових предметів навчального плану гуманітарної школи.

До курсу навчання класичної гімназії А.Брок пропонував також ввести нові навчальні дисципліни:

– малювання і ліплення – для розвитку зорових здібностей і спостережливості в учнів молодших та середніх класів;

– філософія повинна вивчатися в трьох старших класах класичної гімназії; викладання курсу має починатися з вивчення експериментальної психології, продовжуватися стислим викладом аристотилевої й індуктивної логіки, завершуватися ознайомленням з теорією пізнання та метафізикою; філософський курс повинен узагальнити гуманітарну освіту гімназистів;

– фізичні вправи та ігри потрібно відвести по одній годині в кожному класі;

– мистецтво має бути введено до навчальних планів гуманітарної гімназії [2].

Аналізуючи зміст освіти класичних гімназій Російської імперії, створених за зразком німецьких, А.Брок відмічав переваженість цих навчальних планів великою кількістю предметів одного напрямку. Педагог погодився з думкою іншого прихильника дидактичного формалізму, давньо-грецького вченого Геракліта, який вважав, що “багатознання розуму не додає”. Дослідник писав, що за таких несприятливих умов навчання, які існують у вітчизняних закладах освіти кінця XIX ст., голова гімназиста “спустошується, наповнюючись численними знаннями та нікому не потрібними відомостями”, тіло “виснажується в результаті розумової перевтоми” [2, с. 447]. Отже, учень залишається неосвіченою людиною всупереч усім зусиллям педагогів та незважаючи на здобуті наукові знання.

Переваженість учнів зайвою кількістю занять та великим обсягом навчального матеріалу, на думку А.Брока, спричиняє такий недолік класичної гімназії, як нестача часу на відпочинок, фізичні вправи та ігри. Проте гра вдосконалює тіло дитини і слугує найкращим засобом формування дитячого характеру; вона є засобом, що готує школяра до життя. Гра – це “відображення життя”, – писав він [2, с. 448]. Учений доводив, що система ціннісних орієнтацій підростаючої особистості складається протягом тривалого часу в процесі гри, учіння,

дозвілля, читання книг, спілкування з близькими й товаришами.

Викладач римської словесності О.Брок стверджував, що навчальний процес у вітчизняній школі повинен ґрунтуватися на принципі доступності, який передбачає врахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку дітей, аналіз навчального матеріалу з точки зору їх можливостей і такої організації навчання, щоб учні не відчували інтелектуальних, моральних, фізичних перевантажень. На основі врахування індивідуальних особливостей має забезпечуватися індивідуальний і диференційований підхід до конкретних учнів щодо визначення змісту й обсягу навчального матеріалу. Навчальні завдання, які пропонуються учням, мають бути такими, щоб діти певної вікової групи справлялися з ними за достатнього напруження фізичних і психічних сил [2].

**Висновки.** Отже, А.Брок дійшов висновку про те, що вітчизняна школа поч. XX ст. повинна спиратися на індивідуальний підхід до учня, враховувати його природні схильності й інтереси, розвивати здібності й обдарування. Вона має бути просякнута повагою до дитини, а дидактичні методи, засоби та прийоми насамперед повинні враховувати свободу індивіда та його відчуття вільної істоти.

Проведений аналіз педагогічної спадщини вченого також дає змогу стверджувати, що А.Брок визначав такі особливості структурування навчальних планів вітчизняної класичної гімназії поч. XX ст.: головним у навчальному плані класичної гімназії повинен бути один предмет, навколо якого мають групуватися всі інші дисципліни; основною дисципліною навчального плану класичної гімназії є грецька словесність; зміст навчального матеріалу з навчальних дисциплін повинен бути зосереджений на основах наук, тобто необхідно відмовитися від переваженості та затеоретизованості навчального курсу гімназії; необхідне розширення (з одночасною концентрацією дисциплін) курсу природознавства за рахунок скорочення годин на вивчення математики; доречне перенесення нових мов до переліку дисциплін за вибором; потрібне введення до обов'язкової складової навчального плану гімназії філософії, мистецтва, малювання, ліплення, фізичних вправ, ігор.

Проте наше дослідження не вичерпує всієї широти питання. Подальшого дослідження потребує проблема вдосконалення змісту освіти вітчизняної школи в теоретико-методологічній спадщині вченого.

## Література

1. Богуславский М. В. Реформы российского образования XIX–XX вв. как глобальный проект / М. В. Богуславский // Вопросы образования : ежекв. научно-образовательный журнал / Гос. ун-т. – Высш. шк. экономики. – М. : ГУ ВШЭ, 2006. – № 3. – С. 5–21.
2. Брок А. А. Гуманитарное образование / А. А. Брок // Гермес : научно-популярный вестник античного мира. – 1908. – № 17. – С. 445–450, 450а–450d ; № 18. – С. 468–473.
3. Брок А. А. Рец. на кн. В.Фрея “Сельские гимназии” / А. А. Брок ; пер. с нем. Е. М. Пашуканиса (СПб., 1912) / А. А. Брок // Журнал Министерства народного просвещения. – 1916. – № 6. – С. 217–218.
4. Брок А. А. Рец. на кн. Мак-Менна “Путь к свободе в школе” / А. А. Брок ; пер. з англ. М. А. Энгельгардта (Пг., 1915) / А. А. Брок // Журнал Министерства народного просвещения. – 1916. – № 5. – С. 86–89.
5. Брок Артур Олександрович // Историко-филологичний інститут князя Безбородько у Ніжині. 1875–1900. Викладачі та вихованці. – Ніжин, 1900. – 120 с.

УДК 477(47)("17")

## СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У ЧЕРНІГІВСЬКОМУ КОЛЕГІУМІ (1700–1786 РР.)

Крапивний Я.М.

*У статті висвітлюється система професійної підготовки вчителя на Чернігівщині, а саме в Чернігівському колегіумі. Автор розглядає ідеї та практичний досвід становлення педагогічної майстерності, акцентуючи увагу на процесі підготовки майбутніх учителів у духовному навчальному закладі України 1700–1786 рр.*

*Ключові слова:* професійна підготовка, історичний поступ, педагогічна майстерність, педагогічна техніка.

*В статье рассматривается система профессиональной подготовки учителя на Черниговщине, а именно в Черниговском коллегииуме. Показаны идеи и практический опыт становления педагогического мастерства, акцентируется внимание на процессе подготовки будущих учителей в духовном образовательном заведении Украины 1700–1786 гг.*

*Ключевые слова:* Профессиональная подготовка, исторический прогресс, педагогическое мастерство, педагогическая техника.

*The article describes the system of professional teacher education in Chernigiv region, specifically in Chernigiv Collegium. The author investigates ideas and practical experience of pedagogical mastery formation and expounds the process of teacher education at the clerical educational establishment (1700–1786 yrs.).*

*Key words:* professional education, historical progress, pedagogical mastery, pedagogical technique.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі актуальною є проблема формування особистості майбутніх учителів. На даний час гуманістичні пріоритети вищої педагогічної освіти потребують розвитку суб'єктивності та незалежності майбутніх педагогів, їх самостійності, активності, творчого пошуку та відповідальності за свій професійний розвиток.

Серед проблем історії духовної культури України важливе місце займає дослідження формування системи освіти, діяльності окремих навчальних закладів, насамперед Острозької, Києво-Могилянської академії, Львівського університету та інших навчальних закладів. Але важливого значення у системі професійної підготовки вчителя і педагогічних кадрів для національних шкіл та розвитку освіти і культури України в цілому відігравали середні навчальні заклади, що були засновані у XVII ст.: Чернігівський, Харківський, Переяславський колегіуми. Саме в цих навчальних закладах продовжувалися традиції підготовки вчителя-майстра, виникали нові форми та методи становлення елементів педагогічної майстерності в їхніх навчально-виховних системах [2, с. 121].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженню визначених проблем присвячено

чимало наукових праць таких відомих дослідників, як О.Травкіна, О.Лавріненко, С.Мащенко, С.Сірополко, В.Литвинов, А.Адруга, М.Кравченко, Л.Масол та ін.

Як визначають ці дослідники, у навчально-виховному процесі акцент слід робити на систему професійної підготовки майбутніх учителів чинники, що сприяли формуванню особистості майбутнього педагога-майстра.

**Мета статті:** здійснити історико-ретроспективний аналіз розвитку педагогічної майстерності вчителя у Чернігівському колегіумі, дослідити етапи виникнення даного закладу, його роль в освітньому просторі України, охарактеризувати систему підготовки вчителів.

**Виклад основного матеріалу.** Історія Чернігівського колегіуму була нерозривно пов'язана з суспільно-політичним та економічним розвитком Лівобережної України на зламі XVII–XVIII ст. Наприкінці XVII ст. у Гетьманщині відбувається стрімкий розвиток економіки і культури. Найважливіший освітній центр України – Києво-Могилянський колегіум – переживав період розквіту й набув офіційного статусу академії. За гетьмана Івана Мазепи, який опікувався академією, вона утвердилася в ролі головного освітньо-культурного



осередку не тільки України, але й усїєї Східної Європи.

Саме в цей період у Чернігові – другому за значенням після Києва історичному та культурному центрі Гетьманщини – за сприяння гетьмана Івана Мазепи був заснований ще один навчальний заклад вищого рівня – Чернігівський колегіум.

Щодо становлення вищої освіти на Чернігівщині в умовах культурного піднесення, що переживало українське “національне відродження” після тривалого періоду Руїни, відбувається період стабілізації козацької держави. Він розпочався за часів гетьманування І.Самойловича (1672–1687), а свого піку досяг за гетьманування І.Мазепи (1687–1709) і супроводжувався значним підйомом в усіх сферах матеріальної і духовної культури. Політика гетьмана була спрямована на підтримку освіти, церковного будівництва, різних галузей мистецтва. У цей час розпочинаються відбудовуватися міста і села, зміцнюється позиція православної церкви, з’являється мережа початкових шкіл, що традиційно існували при церквах і монастирях [4, с. 8].

У XVII–XVIII ст. великий вплив на розвиток освіти мали братські школи, а також Києво-Могилянська академія, яка була єдиним вищим освітнім закладом на теренах Східної Європи. Вона здійснювала підготовку випускників – освічених людей, які у подальшому проводили просвітницьку роботу, насамперед серед широких верств населення, котрі в той час страждали від браку освітніх закладів на території України. Саме тому створення у Чернігові другого (після Києво-Могилянської академії) навчального закладу вищого рівня – не випадкове. Місто Чернігів стало визначним центром древньої Чернігово-Сіверської землі.

Але не лише цей історичний факт відіграв свою роль у тому, що саме на цьому місці і виник Чернігівський колегіум. На даній території утвердилися цілі династії заможних та впливових людей з козацької старшини. До них належали: Дуніни, Лизогуби, Борковські, Полуботки, котрі розпочали відбудову Чернігова [9, с. 280].

Підйому та розвитку освіти сприяло високо-освічене духовенство, тому що чернігівські архієпископи володіли найбільшою в Гетьманщині єпархією, їм імпонувало мати свою резиденцію в місті, яке за своєю стародавньою славою подібне до Києва. Видатний просвітник, церковний та громадський діяч Л.Баранович у 1672 р. переводить з Новгороді-Сіверського до Чернігова свою кафедру. Цим вчинком він перетворив місто на визначний просвітницько-культурний осередок Лівобережної України, згуртовуючи навколо себе відомих письменників та духовних проповідників: Д.Туптала, Т.Богдановича, Л.Крощоновича, І.Гнатівського [4, с. 8, 9].

Зокрема, історик М.Докучаєв з посиланням на О.Шафонського говорить про те, що предтечею у Чернігівського колегіуму була школа, заснована Л.Барановичем у Новгороді-Сіверському. Саме Чернігівський колегіум відноситься до числа перших навчальних закладів, що випускали, можливо, і некваліфікованих педагогів, проте він став однією із провідних духовних шкіл на українських землях. Система підготовки майбутніх

учителів, формування в них елементів майстерного володіння словесно-комунікативною дією була основою підготовки вчительських кадрів..

Користуючись підтримкою І.Мазепи, І.Максимович у 1700 р. здійснює реорганізацію школи, яку створив Л.Баранович, у колегіум за зразком Києво-Могилянської академії. Саме за підтримки І.Мазепи та його фінансування будуються корпуси колегіума з навчальними класами та друкарня [4, с. 13, 14].

Можна з упевненістю стверджувати, що колегіум був заснований І.Максимовичем при кафедральному Борисоглібському монастирі за безпосередньої підтримки гетьмана І.Мазепи.

Щодо заснування колегіуму, то в збірнику “Зерцалі от писання божественного” прямо не говорилося про час його створення. О.Шафонський теж не називав точної дати, лише повідомляв, що він був заснований між 1696 і 1712 роками, тобто в період архієпископства І.Максимовича. Але дослідники колегіуму М.Докучаєв і В.Латинський у др. пол. XIX ст. більш детально вивчили матеріали щодо історії навчального закладу і датують його заснування 1700 р. [4, с. 14].

Отже, можна стверджувати, що Чернігівський колегіум був заснований у 1700 р. з ініціативи Чернігівського ієрарха Л.Барановича та архієпископа І.Максимовича – видатних релігійних та культурних діячів України.

У розвитку колегіуму було три періоди:

- 1700–1721 рр. – період становлення та розвитку навчального закладу;

- 1721 – сер. XVIII ст. – розвиток колегіуму, введення нових дисциплін;

- середина XVIII ст. – 1786 р. – поступова втрата демократичних традицій, посилення регламентації та уніфікації всіх сфер з метою перетворення його на вузькостановий духовний заклад [4, с. 15].

Підтвердженням того, що колегіум випускав учителів, є письмова доповідна записка Синоду від місцевого архієрея, датована 1728 р., у якій зазначалося: “Чернігівський колегіум при кафедральному Борисоглібському монастирі відкритий у 1700 р. за зразком Києво-Могилянської академії. Деякі випускники прагнули продовжити своє навчання в школах Києва, а інші приймали сан монахів, займалися проповідями слова Божого. Але багато й залишалося в Чернігівській єпархії на посадах професорів (учителів)” [2, с. 122].

З даної записки можна зробити висновок, що навчально-виховна система Чернігівського колегіуму була спрямована на педагогічну професію та відкриває наявність елементів професійної майстерності в підготовці майбутніх учителів. У цьому навчальному закладі панувала класно-урочна система викладання навчальних предметів, коли один учитель викладав усі дисципліни і разом з учнями переходив до наступного вищого класу [2, с. 122].

З 1700 до 1705 рр. у колегіумі було відкрито чотири класи: три граматичні і один поетики. В усіх класах поетики, як і в Києво-Могилянській академії, студенти вивчали теоретичні основи поезії, загальні правила складання віршів, їхню класифікацію за жанрами. На практичних заняттях вчилися писати поетичні твори латинською, польською мовами, а

з 40-х рр. XVIII ст. – ще й російською. Саме курс поетики формував професіоналізм майбутнього вчителя. Потрібно було навчити учня будувати у слухачів позитивні почуття через естетичну гармонію змісту складних віршів [2, с. 122].

У колегіумі навчалися переважно діти багатих міщан і козацької старшини. Про популярність закладу свідчать ті факти, що в 30-х рр. XVIII ст. тут навчалися вихідці з Польщі, діти з духовних та світських станів, навіть був один угорець. Дані факти підтверджують неабияку популярність колегіуму за межами своєї території. Треба сказати, що найпопулярнішим курсом у Чернігівському колегіумі став курс риторики. Кожен викладач готував власноруч написані лекції, які диктували студентам. Саме риторика як навчальний курс була покликана навчити студентів основ красномовства, комунікативної культури мовлення та використання мовних норм у процесі спілкування [2, с. 123].

Як стверджує О. Травкіна, студенти, як правило, разом з викладачами брали участь у святах, урочистостях, що відбувалися в місті, виступаючи з вітальними промовами, діалогами, п'єсами, музичними творами. «Система підготовки майбутніх учителів, формування в них елементів майстерного володіння словесно-комунікативною дією в Чернігівському колегіумі опосередковано здійснювалась через предмети культурологічного циклу – співи, музику, образотворче мистецтво [2, с. 123]. Риторичні традиції, які склалися в колегіумі, спонукали студентів ретельно працювати над уміннями складати та проголошувати панегіричні, похвальні, вітальні, судові та інші проповіді, промови та вести листування [2, с. 123]. Викладачі колегіуму, регенти хорového колективу прагнули через навчання виконавській манері сформувати у студентів такі необхідні професійні риси, як постановка голосу, дихання, дикція, інтонування – виняткові елементи для становлення педагогічного професіоналізму тих, хто присвятить себе служінню вчительській професії [2, с. 124]. У навчальному закладі існував інструментальний ансамбль, у якому студенти вчилися гри на флейті, скрипці, клавісині, бандурі, гусях. Саме виконавська майстерність гри на інструментах сприяла розвитку темпоритму, почуття міри, такту та інших комунікативних рис, необхідних для організації педагогічної взаємодії вчителя-вихователя [2, с. 124].

Наступними курсами після риторики були запроваджені в Чернігівському колегіумі філософія, а за ним і богослов'я. Першим професором філософії в колегіумі був перфект С.Новопольський. Традиційно філософський курс розпочинався з викладання логіки, потім метафізики, фізики. У деяких філософських курсах розглядалися також питання етики та моралі [4, с. 32]. Усвідомлюючи значення філософської освіти у формуванні педагогічних начал випускників, викладачі курсу своєю обізнаністю, майстерністю викладу навчального матеріалу збуджували в учнів позитивні почуття, впливали на розвиток їхньої особистості та становлення наукового світогляду. Розвиткові педагогічних умінь і навичок студентів колегіуму сприяли погляди наставників на сутність та специфіку виховного процесу. Ця тема глибоко вивчалась у

курсах провідних наук, переважно риторики, філософії, поетики [2, с. 124].

Курс навчання закінчувався вивченням філософії. Тільки після дворічного навчання у класі влаштовувалися диспути. В кінці кожного місяця чи семестру студенти готували філософські дисертації та проповіді, які захищали у присутності своїх товаришів [4, с. 36].

Останній курс – богослов'я – у даному закладі не був запроваджений, а причина – брак приміщень для занять [8, с. 89]. Його було впроваджено після реорганізації колегіуму у симінарію в 1786 р. [3, с. 640]. Учні колегіума вивчали різні мови: грецьку, німецьку, французьку [4, с. 36].

Виходячи з даних фактів, можна стверджувати, що предмети, які викладалися в Чернігівському колегіумі до 1786 р., були аналогічними до предметів Києво-Могилянської академії та Харківського колегіуму, винятком було богослов'я [4, с. 40]. У цьому закладі станом на 1727 р. навчалось 257 учнів. Після виділення поетики в окремий клас, з сер. 30-х рр. XVIII ст., у колегіумі викладали чотири вчителі, після запровадження філософії – п'ять, нових мов – шість учителів. У пер. пол. XVIII ст. учителі, як правило, були ченцями. Більшість викладачів Чернігівського колегіуму закінчували Києво-Могилянську академію, рідше Львівську. Уже в 20-х рр. XVIII ст. Чернігівський колегіум мав учителів із власних вихованців, які викладали в нижчих класах. Даний факт підтверджує, що колегіум готував саме майбутніх педагогів [4, с. 44]. До нього приймали учнів різного віку: від 10-ти і аж до 18-ти років, незважаючи на те, що правилами вступу рекомендувалися діти віком від 7 до 10-ти років [4, с. 56].

Великий вплив на розвиток комунікативності майбутнього вчителя, випускника колегіуму, здійснювали традиції системи виховання та навчання, які в чернігівській школі підтримувалися протягом усього існування. Писемні та архівні джерела свідчать про те, що від часу заснування закладу у ньому був започаткований «Інститут інспекторів». Студенти, які успішно навчалися на старших курсах, закріплювалися за учнями, які щойно вступили до навчального закладу, та допомагали їм в адаптації, стежачи за дотриманням внутрішнього розпорядку та благопристойності поведінки. Внаслідок цього студенти старших класів набували навичок педагогічного та виховного досвіду [4, с. 61].

**Висновок.** Таким чином, Чернігівський колегіум як загальноосвітній та всестановий навчальний заклад був основним просвітницьким центром у регіоні і готував освічених людей: педагогів, писарів, духовенство, літераторів, готував студентів до медичних шкіл [4, с. 81].

Одним із найважливіших його напрямів була підготовка вчителів, бо саме колегіум задовольняв потреби в педагогічних кадрах як Чернігівщини, так і найближчих до неї територій. Щойно розпочиналося навчання в колегіумі, учні залучалися до педагогічної діяльності, виконували обов'язки інспекторів, підробляли домашніми вчителями, приватно навчали дітей у заможних родинах. Саме цей вид діяльності було широко розповсюдженом як засіб заробітку серед малозабезпечених

вихованців. А головне – учні проводили значну просвітницьку роботу в регіоні. Випускники які обрали духовну кар'єру, висвячувалися на священника або дяка і брали активну участь у розповсюдженні знань серед населення [4, с. 81].

Отже, Чернігівський колегіум був провідним освітнім закладом на Північному Лівобережжі і

задовольняв потреби регіону в педагогічних кадрах, державних службовцях, церковних діячах. Вихованці колегіуму вирізнялися ґрунтовною теоретичною і практичною підготовкою, їх постійно запрошували на посади вчителів та церковних діячів у різні регіони Російської імперії та Західної Європи.

#### Література

1. Докучаев Н. Первые годы существования Черниговской семинарии (1700–1712 гг.) / Н. Докучаев // Прибавление к Черниговским епархиальным известиям. – 1870. – № 16. – С. 284.
2. Лаврінченко О. А. Історія педагогічної майстерності / О. А. Лаврінченко. – К. : Богданова А. М., 2009. – С. 328.
3. Летинский В. Картинка из прошлого / В. Летинский // Черниговские епархиальные известия. – 1898. – № 16. – С. 640.
4. Травкіна О. І. Чернігівський колегіум (1700–1786) / О. І. Травкіна. – Чернігів : ДКП РВВ, 2000. – 120 с.
5. Травкіна О. І. Про викладання предметів у Чернігівському колегіумі / О. І. Травкіна // Сіверянський літопис. – 2000. – № 1. – С. 16–32.
6. Травкіна О. Про викладання предметів у Чернігівському колегіумі / О. І. Травкіна // Сіверянський літопис. – 1999. – № 4. – С. 110–123.
7. Травкіна О. І. Чернігівський колегіум (до 300-річчя заснування) / О. Травкіна // Український історичний журнал. – 2000. – № 5. – С. 68–78.
8. Травкіна О. І. До питання про місце знаходження Чернігівського колегіуму та реорганізацію його в семінарію / О. І. Травкіна // Сіверянський літопис. – 1997. – № 5. – С. 89.
9. Шафонский А. Ф. Черниговского намесничества топографическое описание / А. Ф. Шафонский // Сіверянський літопис. – 1999. – № 3. – С. 114.
10. Шафонский А. Ф. Черниговского намесничества топографическое описание / А. Ф. Шафонский // Сіверянський літопис. – 1999. – № 3. – С. 34.

УДК 37(477)(“18”–“19”)

## ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ЧЕРНІГІВСЬКІЙ ЗЕМСЬКІЙ УЧИТЕЛЬСЬКІЙ СЕМІНАРІЇ

Осаволук О.А.

*Автор статті характеризує підходи до підготовки вчительських кадрів у Чернігівській земській учительській семінарії др. пол. XIX ст., розглядає сутність та специфіку психолого-педагогічної та практичної підготовки майбутнього вчителя середньої школи в даному типі навчального закладу періоду, що розглядається.*

*Ключові слова: учительські семінарії, педагогічна майстерність, педагогічна освіта, педагогічні навчальні заклади.*

*Автор статьи характеризует подходы к подготовке учительских кадров в Черниговской земской учительской семинарии II-й половины XIX века, рассматривает сущность и специфику психолого-педагогической и практической подготовки будущего учителя средней школы в данном типе учебного заведения рассматриваемого периода.*

*Ключевые слова: учительские семинарии, педагогическое мастерство, педагогическое образование, педагогические учебные заведения.*

*The author of the article describes approaches to teacher preparation at Chernigiv Zemstvo Teacher Seminary in the second half of the 19th century, explores the essence and specifics of psycho-pedagogical and practical education of future secondary school teachers at this type of educational establishments.*

*Key words: teacher seminaries, pedagogical mastery, pedagogical education, pedagogical educational establishments.*

Друга половина XIX ст. позначена творчими пошуками в системі підготовки педагогічних кадрів, розвитком мережі навчальних закладів, які готували вчителів для середньої загальноосвітньої і початкової школи. Вважалося, що одним із найкращих способів підготовки працівників освітньої галузі є запровадження інституту вчительських семінарій, який у Російській імперії сер. XIX ст. був відсутній. Хоч у 1860 р. було створено проект запровадження вчительських семінарій для підготовки вчителів народних шкіл, проте на практиці він реалізованим не був. Міністерство народної освіти лише протягом 1862–1863 рр. командує групу вчених і культурно-освітніх діячів за кордон (переважно в Австрію, Швейцарію та Німеччину) для ознайомлення із системою підготовки вчительських кадрів і способами організації навчально-виховного процесу у вищих та середніх освітніх закладах, що готували вчителя-вихователя. Саме з цього часу на шпальтах періодичних і спеціально-педагогічних видань розпочалися дискусії з приводу вироблення системи запровадження вчительських семінарій як закладів для освіти і виховання вчителя-майстра.

Проблеми педагогічної майстерності і необхідності оволодіння вихованцями прийомами педагогічної взаємодії в системі їхньої професійної діяльності були предметом обговорення вчених, науковців, видатних педагогів на сторінках популярного на той час журналу “Русский педагогический вестник”. В одному з номерів видання за 1859 р. редактори М.Вишегородський та П.Гур’єв виступають за необхідність спеціальної педагогічної і професійної підготовки майбутнього вчителя, водночас критикуючи погляди окремих науковців, які відстоювали необхідність суто теоретичної, предметної його підготовки, що, на їхній погляд, є достатньою для роботи в школі. Видавці, відповідаючи на зауваження дописувачів, наголошували: “Ми на власному досвіді знаємо, що в наших університетах (принаймні в Московському в 40-х роках – і це, мабуть, продовжується і донині) не викладається спеціальна наука про виховання. У нас до цього часу змішують поняття освіти з поняттям виховання і людину, яка опанувала достатньою мірою певні науки, сміливо вважають підготовленим вихователем. До нашої свідомості ще не дійшло, що між викладанням і вихованням існує велика різниця. У

нас диплом університету виступає достатнім патентом на звання не лише викладача вищої школи, а й учителя-вихователя. Такий-то знає прекрасно російську словесність і, як наслідок – хороший учитель-вихователь; такий-то отримав високі бали з математики – хороший учитель-вихователь. У нас ще немає в свідомості переконання, що посада вчителя-вихователя потребує особливої підготовки і спеціальних практичних курсів. Ви не віддасте матерію для шиття сукні людині, яка ніколи не вчилася шити; чобіт не замовите тому, хто відмінно вмє пекти хліб... А коли доводиться доручити вашого сина якомусь вихователю, ви лише запитаете: чи хорошою поведінки ця людина? Чи гарно вона вчилася (в семінарії, в гімназії, в університеті тощо). Вам і на думку не спаде запитати: чи отримував він спеціальні знання та вміння навчати і виховувати. Ось чому ми виступаємо за створення спеціальних закладів, де б учили навчати і виховувати!" [5, с. 36–37].

На українських землях відкриття педагогічних семінарій пов'язане з іменем видатного хірурга і педагога, куратора Київського навчального округу М.І.Пирогова. Він одним із перших порушив питання спеціальної педагогічної освіти перед генерал-губернатором, князем І.Васильчиковим у листі від 20 жовтня 1859 р. Князь Васильчиков, порушуючи клопотання перед міністерством про підготовку вчителів для народних шкіл, наголошував: "Попечитель Київського навчального округу, з яким я мав зносини з цього приводу, знаходить, що ніхто не може бути кращим учителем сільської школи як сам поселенин, ознайомлений із потребами сільського побуту і який проживатиме в тому ж середовищі, яке він покликаний освічувати. Для цього таємний радник Пирогов має на меті добирати молодих і здібних селян віком від 15 до 17 років для підготовки із них сільських учителів. Педагогічну освіту вони мають отримувати у створених педагогічних семінаріях. Для підготовки вчителів достатньо буде два роки, після чого вони зможуть викладати в школах грамоту, лічбу і загальноприйнятні відомості з особливого способу наочного навчання" [1, с. 118].

Лише в 1862 р. після тривалих дебатів з приводу відкриття вчительських професійних навчальних закладів був створений новий, досконаліший проект організації педагогічної школи. Автором його став інспектор Київського навчального округу граф Тулов, який пропонував замість дворічного терміну навчання встановити 6-місячний. Така педагогічна школа запроваджувалась як приватний навчальний заклад [4].

Чернігівська земська вчительська семінарія лише в 1870–1871 навчальному році отримала визнання на офіційному рівні як навчальний заклад, який відіграє значну роль у підготовці народного вчителя.

Організація такої школи на Чернігівщині була прогресивним явищем, бо її запровадження відповідало народному прагненню мати вчителя світського, який би володів передовими методами викладання, був позбавлений релігійного догматизму і на високому науково-теоретичному рівні здійснював освітню й виховну діяльність.

Усвідомлюючи це, викладачі семінарії читали студентам переважно предмети світського характеру (на Закон Божий відводилося лише 2 год. на тиждень). З перших місяців існування закладу належна увага надавалася формуванню окремих елементів педагогічної майстерності майбутнього вчителя. Відмічена орієнтація на спеціальні вправи, що сприяли розвиткові комунікативних умінь майбутніх учителів (викладання усного і писемного мовлення поєднувалося з практичними вправами з техніки і виразності мовленнєвої комунікації, дикції і дихання). Окремі складові педагогічної майстерності вдосконалювалися під час організації педагогічної практики, що проходила у приходському училищі під керівництвом викладачів семінарії та кращих педагогів приходського училища [1, с. 122].

На шпальтах журналу "Учитель" публікувалися поради майбутнім учителям, які містили перелік визначальних чинників їхньої професії. Зокрема:

- окрім наукових і педагогічних здібностей, вчительська посада потребує здібностей моральних – уміння поводитися з учнями. В цьому сумніватися можуть лише особи, далекі від педагогіки і вчительського покликання;

- знання і вченість учителя можуть навіювати учням повагу до нього, а його мистецтво навчати буде наочно переконувати у важливості та користі його уроків;

- любов і повагу учні висловлюють лише тому вчителю, який поєднує риси знаючого і діяльнісного викладача з уміннями спілкуватися з ними. Лише такого вчителя вони оцінюють позитивно, лише такому вчителю вони підпорядковуються, лише до такого вони зберігають щире приязнь на все життя;

- розуміння цього – природний дар, який має не кожен, хто вступає на вчительську посаду. Для багатьох – це результат напруженої щоденної практичної діяльності впродовж багатьох років завдяки аналізу і виправленню численних педагогічних помилок, які приносять не користь вихованцям, а лише досаду і біль вчителю;

- висловлювати неповагу до дітей – означає висловлювати неповагу і до їхніх батьків. Учитель, який не бажає заслужити справедливих докорів до себе у неприязні, грубощах, лицемірстві, повинен будувати спілкування з молодшими і старшими школярами на повазі до них, уважності, розумінні;

- учитель має пам'ятати, що у дітей і підлітків тонке й правильне чуття, вони досить добре відчують ставлення до себе. Педагогові варто на це звернути особливу увагу. Дружній, живий і теплий тон спілкування, який виходить із душі вчителя, – істинна ознака професійної освіченості, і цього вихованці чекають від педагога повсякчас;

- учні ходять до школи не для того, щоб чинити опір учителю. Але молодь схильна до певних негативних вчинків: списування, підказування, нестриманості тощо. Не можна на цьому загострювати увагу, вбачаючи неприязнь до вчителя. Навпаки – педагог завжди має бути готовим здійснити регулювальний на поведінку учня вплив. Для цього слід уміти застосовувати: погляд, легкий натяк, мистецтво вербального впливу тощо;

- учні від учителя завжди очікують справедливих і послідовних дій. Для цього педагогові

необхідно знати своїх учнів: їхню поведінку, характер, темперамент, розумові здібності і нахили; - любов до дітей розумна, істинна, безкорислива сприятиме вчителю у системі взаємодії з учнями. Педагог повинен усвідомити, що багатьох непорозумінь можна уникнути, навчившись правильно застосовувати тон голосу, звертання до учня, висловлюючи взаєморозуміння і поблажливість [6, с. 137–140].

Серед обов'язкових предметів, які впродовж трирічного курсу навчання читалися в семінаріях, були: Закон Божий, основи педагогіки, російська і церковнослов'янська мови, арифметика, геометрія, землемірство, креслення, російська історія у зв'язку із головними поняттями історії всесвітньої, коротка і загальна географія, чистописання. До навчального плану вводилися курси співів та гімнастики, які опосередковано спрямовувалися не лише на вивчення шкільного курсу фізичного і музичного виховання, а й на формування дикції, дихання, голосу, постави, ходи, творчого робочого самопочуття – зовнішньої та внутрішньої педагогічної техніки майбутнього вчителя в цілому [2, с. 84].

Важливу складовою розвитку педагогічних здібностей, умінь і навичок роботи з учнівським колективом у педагогічних семінаріях 70–80-х рр. XIX ст. стала практична підготовка. Саме в цей період у педагогічній пресі з'являються публікації, що прямо вказують на сутність та специфіку майстерності майбутнього вчителя-вихователя, прагнуть опосередковано обґрунтувати поняття “майстерність” у застосуванні до вчительської професії. 1877 р. журнал Міністерства народної освіти друкує статтю “Про практичні заняття вихованців учительських семінарій у початкових училищах”, де йшлося про те, що “вчительська семінарія не в змозі зробити свого вихованця досить досвідченим наставником. Але позитивним є вже той факт, що в процесі практичної підготовки ознайомить своїх учнів з народною школою і під керівництвом вихователів допоможе випускнику твердо стати на ноги і з'явитися в шкільній установі не конфузливим новачком, який не розуміє, з чого почати і чим закінчити педагогічну взаємодію, а людиною, яка має навик до ведення шкільної справи і досконало знає навчальний та виховний процес народної школи. Хто під керівництвом досвідченого майстра, за допомогою необхідних столярних інструментів, зумів виготовити досить прості і невибагливі домашні меблі, є вже незрівняним у столярному ремеслі порівняно із тими, хто не тримав у руках цих інструментів, хоча з теорії прекрасно знає про їх застосування. Те ж саме можна сказати і про вчителя. Нехай він буде якомога краще підготовлений теоретично до своєї справи! Але якщо, перебуваючи в семінарії, він не зміг спробувати використати свої знання і педагогічні здібності на практиці, то нескоро він упорається із роботою в школі і багато йому потрібно використати часу, сил, докласти титанічних зусиль для досягнення навчальної і виховної мети. Недарма прислів'я говорять: “Справа майстра боїться”. А стати таким майстром у школі, якого боялася б справа, без належної практичної підготовки – неможливо” [3, с. 24].

Професійна майстерність, на думку багатьох діячів освіти і науки XIX ст., повинна стати висхідним стержнем підготовки майбутніх учителів у педагогічних семінаріях. Лише шляхом педагогічної практики можна визначити ступінь комунікативних умінь студента, його готовність здійснювати на високому професійному рівні педагогічну дію. Саме в подібних типах педагогічних закладів освіти достатньо уваги приділялося пропедевтичній складовій практичної підготовки. Перед тим, як приступити до проведення уроків у школі, семінаристи спостерігали за роботою досвідчених учителів. Більшість керівників семінарій вбачали надзвичайно велику користь від цього. “Наслідок теоретичного вивчення методики не можна порівняти з яскравим, наочним прикладом живого уроку. Уроки вчителя, його ставлення до дітей, використані ним прийоми навчання та виховання, його жести та рухи, які спостерігаються кожен день, мають неабиякий вплив на вихованців та залишаються зразком на все життя”, – відзначали більшість провідних педагогів XIX ст., фундаторів і керівників розвитку педагогічної освіти [4, с. 156].

У Чернігівській земській учительській семінарії перед уроком студенти подавали директору або наставнику-керівникові практичними заняттями письмовий виклад майбутнього пробного уроку та його короткий план. Ці виклади та плани корегувалися директором або наставниками, і зауваження повідомлялися студенту-практиканту. У тих випадках, коли невдале ведення уроку було очевидним, директор або наставник повинні замінити практиканта і, показуючи приклад викладання матеріалу, довести урок до логічного завершення за поданим планом. Після кожного пробного уроку відбувалося обговорення за участю всіх осіб, присутніх у класі. Причому були вироблені чіткі порядок і план обговорення пробного заняття: 1) самокритика: той, хто проводив урок, указував на недоліки у власному викладі матеріалу, відступи від наміченого плану, причини цих відступів, труднощі і бар'єри у спілкуванні із класом та у процесі педагогічної взаємодії; 2) критика обов'язкового рецензента; 3) критика товаришів; 4) критика наставника-керівника; 5) заключення директора семінарії. Щодо плану обговорення, то він приблизно був таким: а) добір і розташування навчального матеріалу; б) методична розробка уроку; в) діяльність учителя на уроці (постова, хода, міміка, жести, мовлення тощо); г) результат уроку [7, арк. 33 зв. – 34].

Таким чином, практикуючись у викладанні впродовж другого пробного року, кандидати на вчительську посаду повинні були довести, що вони володіють достатніми науковими знаннями, можуть правильно структурувати навчальний матеріал, уміють викладати цей матеріал у класі і закріплювати пройдене шляхом систематичних повторень, здатні до підтримання належної дисципліни в класному колективі.

Отже, узагальнюючи вищевикладене, зауважимо, що професійно-педагогічна підготовка в учительських семінаріях досягла високого професійного рівня. В педагогічних закладах даного типу було створено своєрідну систему виховання, яка поєднувала в собі традиції релігійної та світської культури, професійної та народної педагогіки.

Наступність середньої та вищої освіти дозволяла молоді поглибити педагогічні знання, досконаліше оволодіти професійними навичками, педагогічною майстерністю, що сприяло розвитку здібностей і дозволяло виявити творчий потенціал студентів.

Такий тип навчальних закладів був поступом у системі підготовки педагогічних кадрів і спрямований на професіоналізм, компетентність та високий науково-практичний рівень майбутніх фахівців освітньої галузі.

#### Література

1. Арсеньев А. М. Н.И.Пирогов и учительские семинарии / А. М. Арсеньев // Советская педагогика. – 1939. – № 8–9. – С. 118–122.
2. Солонина П. По вопросу об учреждении в Чернигове земской учительской семинарии / П. Солонина // Земский сборник Черниговской губернии. – 1898. – № 2–4. – С. 75–87.
3. Ивановский М. А. О практических занятиях воспитанников учительской семинарии в начальном училище / Протоирей М. А. Ивановский // Журнал Министерства народного просвещения. – 1877. – № 1. – С. 23–44.
4. Лавріненко О. А. Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика, поступ : монографія / О. А. Лавріненко. – К. : Богданова А. М., 2009. – 328 с.
5. Ответы на письма // Русский педагогический вестник. – 1858. – Т. III. – С. 36–41.
6. Современные педагогические заметки // Учитель. – 1863. – № 3. – С. 137–141.
7. Державний Архів вінницької області (ДАВО), ф. 1105, оп. 1, спр. 255. Переписка об організації в інституті учебної часті. 05.04.–22.08.1882 г., арк. 33 об. – 34.

УДК 81.24(73)

## ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ НАВЧАННЯ МОВ У СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США У ХХ – НА ПОЧ. ХХІ СТ.

Білецька І.О.

*У статті мова йде про особливості розвитку мовної освіти у Сполучених Штатах Америки у ХХ – на поч. ХХІ ст. З'ясовано, яке місце займала іноземна мова як дисципліна у навчальному процесі в середній школі. Проаналізовано результативність проведення американським урядом освітніх реформ щодо навчання іноземних мов, а також окреслена специфіка становлення і функціонування двомовного навчання на рівні окремих штатів.*

*Ключові слова: мовна освіта, іноземна мова, двомовне навчання, середній навчальний заклад.*

*В статье речь идет об особенностях развития языкового образования в Соединенных Штатах Америки в ХХ – в начале ХХІ века. Определено, какое место занимал иностранный язык как дисциплина в учебном процессе в средней школе. Проанализирована результативность проведения американским правительством образовательных реформ относительно изучения иностранных языков, а также выделена специфика становления и функционирования двуязычного образования на уровне отдельных штатов. Ключевые слова: языковое образование, иностранный язык, двуязычное обучение, среднее образовательное учреждение.*

*The article is devoted to the peculiarities of the development of linguistic education in the United States of America in the 20th – the beginning of the 21st cent. The role of foreign language as a subject in secondary school is determined. The results of educational reforms on teaching foreign languages carried out by the American government are analyzed and the peculiarities of bilingual education in certain states are described.*

*Key words: linguistic education, foreign language, bilingual education, secondary school.*

**Постановка проблеми.** Розвиток середньої школи в Сполучених Штатах Америки після перетворення її на масовий навчальний заклад залежав від соціально-економічних та політичних умов розвитку американського суспільства. Крім того, реформування загальної середньої освіти знаходилося під впливом тих змін, які відбувалися у світовій педагогіці: збільшення кількості педагогічних центрів, науково-дослідних закладів, посилення контактів педагогів на національному та міжнародному рівнях.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Специфіка розвитку і реформування американської середньої школи в цілому є предметом дослідження багатьох російських і вітчизняних науковців, зокрема О.Джуринського, Г.Дмитрієва, З.Малькової, Л.Пуховської, О.Русанової, А.Сбруєвої. Такі дослідники, як О.Зіноватна, О.Першукова, розглядають державну мовну політику США у контексті навчання іноземних мов. Т.Боднарчук, О.Літвінов, Л.Товчигречка аналізують моделі білінгвальної освіти у

теорії та досвіді діяльності сучасної школи Сполучених Штатів. Що стосується американських учених, то серед них можна виділити К.Бузеллі, Б.Джонстона, Д.Едварда, які у своїх роботах висвітлювали історичні особливості розвитку шкільництва в Америці, а У.Вайт, А.Ленкер, Т.Осборн, І.Пуфал вивчають мовну політику в країні та її вплив на навчання іноземних мов.

У своїй статті ми ставимо за **мету** виділити особливості розвитку мовної освіти у Сполучених Штатах Америки у ХХ – на поч. ХХІ ст. та з'ясувати значення, яке надавалося вивченню іноземної мови як навчальної дисципліни у зазначений період.

**Виклад основного матеріалу.** Визначаючи основні етапи становлення загальної середньої освіти в Америці, М.Шутова зазначає, що їхня систематизація відбувається за двома хронологічними періодами:

- 1) період передінформаційного суспільства – кін. ХІХ – 80-і рр. ХХ ст.;
- 2) період інформаційного суспільства – 90-і рр. ХХ – поч. ХХІ ст. [4, с. 51–52].



Якщо говорити про перший період, то варто зазначити, що у цей час значно змінився традиційний зміст американської школи, відбувалося переосмислення педагогічних теорій, у результаті чого в центрі виховання стала дитина з усіма її природними інтересами, потребами та прагненнями. Все це, у свою чергу, не могло не вплинути на розвиток і мовної освіти.

Потік іммігрантів у США поповнив середні школи великою кількістю дітей з різних соціально-економічних верств населення, що призвело до зміни основного завдання школи – забезпечити всіх учнів відповідним рівнем освіти. Початок XX ст. характеризується зростанням кількості італійців у найважливіших американських містах уздовж узбережжя Атлантичного та Тихого океанів, у північних і центральних штатах. Проте італійська мова не стала провідною іноземною мовою, яка б вивчалася у навчальних закладах. Найбільша зацікавленість до вивчення італійської мови була виявлена у 30-х рр., але вона почала спадати після виступу Італії союзницею Німеччини у Другій світовій війні.

На поч. XX ст. у деяких штатах можна було вивчати лише англійську мову, а інші мови (латинську, грецьку) – переважно в приватних навчальних закладах. І тільки в 1923 р. Верховним Судом США було скасовано ці заборони.

Також можна констатувати, що у цей час близько 600 тис. учнів початкових шкіл (державних та приходських) навчалися частково або повністю німецькою мовою, що становить 4% усіх американських дітей початкових класів. Цей показник перевищує відсоток тих дітей, які на сьогодні навчаються за іспано-англійськими програмами, оскільки донедавна німецька мова мала статус домінуючої мови.

Аналіз теоретико-методичних джерел засвідчує, що з 1900 до 1917 рр. вивчення іноземних мов у США обмежувалося німецькою і французькою, частково італійською та іспанською мовами. Вступ Сполучених Штатів до війни проти Німеччини у 1917 р. спричинив оголошення викладання німецької мови поза законом законодавствами 22 штатів.

На рівні всієї країни стала гострою і відчутною потреба населення користуватися іншими, крім англійської, мовами. Так, журнал "The American journal of education", що висвітлював проблеми американської освіти, у 1900–1910 рр. надрукував ряд статей, у яких йшлося про заміну грецької та латинської мов на європейські мови. Комерційні інтереси багатьох американців на Кубі, Філіппінах та в Мексиці потребували знань іспанської мови, але вивчити її можна було здебільшого приватно, а не в державних школах.

У 1920 р. 28% середніх шкіл США запропонували німецьку як іноземну, 11% – французьку і тільки 2% – іспанську. Причина низької кількості тих, хто вивчав іспанську в середніх школах, полягала передусім у зневажливому ставленні представників англосаксонської більшості американського суспільства до громадян Іспанії, Мексики та інших центральноамериканських країн [3, с. 105].

До сер. 20-х рр. двомовне навчання значною мірою переставало функціонувати у всій країні.

Навчання лише англійською мовою подовжувало бути нормою для учнів, чиєю рідною мовою не є англійська, допоки негативні результати цього вже не можна було ігнорувати. Діти, які не володіли досконало англійською мовою і навчалися у класах, де навчання відбувалось лише англійською, мали значно нижчий рівень знань і кидали школу із загрозливою швидкістю.

Після Другої світової війни розпочалося вивчення китайської, японської, португальської та російської мов на рівні спеціальних програм. З відкриттям американських центрів у Болоньї, Флоренції та Римі зріс інтерес до італійської культури і відповідно – італійської мови як іноземної.

На поч. 50-х рр. XX ст. у доповіді ЮНЕСКО вимагалось забезпечити дітей різних країн світу освітою рідною мовою, що посилювало увагу до навчання етнічних та расових меншин у США. Починаючи з 1959 р., громадські школи в Маямі запровадили двомовні програми.

Ситуація загострилась у кін. 60-х рр., коли відбулося посилення боротьби мільйонів американців, які належать до етнічних меншин (американських індіанців, американців мексиканського походження, пуерториканців та ін.), за збереження національної культури, мови, вірувань. З огляду на це державний апарат США не міг не здійснити реформи в освіті.

Національні меншини вимагали змін умов навчання та введення у школах з національним контингентом викладання рідною мовою. Протягом 1964–1974 рр. було прийнято низку законів на користь національних меншин. Зокрема, у 1964 р. почав функціонувати "Закон про громадянські права", відповідно до якого заборонялася расова дискримінація у будь-яких сферах громадянського життя. У 1968 р., прийнявши статтю VII Закону про початкову і середню освіту, або (неофіційно) Закон про двомовну освіту, Конгрес уперше узаконив двомовну освіту, що уможливило імігрантам отримувати освіту рідною мовою.

Закон про двомовну освіту забезпечив федеральне фінансування на підтримку місцевих шкільних округів у їхній спробі здійснювати навчання корінними мовами. Більшість штатів підтримали федеральний уряд, прийнявши свої власні закони про двомовну освіту або відмінивши кримінальне покарання за використання інших мов у навчальному процесі.

Незабаром після прийняття Закону про двомовну освіту Верховний Суд визнав, що залишати учнів, які досконало не володіють англійською мовою, у класах, де навчання відбувається лише англійською, – це просто "знуцання над народною освітою", яка має бути однаково доступною для всіх. Рішенням Суду у справі Лав проти Ніколса вимагалось, щоб школи прийняли необхідні заходи з метою подолання мовного бар'єру, який перешкодив успішному оволодінню дітьми навчальної програми. Конгрес одразу ж ухвалив цей принцип, прийнявши у 1974 р. Закон про рівні права в освіті.

Ні Закон про двомовну освіту, ні рішення Суду не пропонували жодної конкретної методології для навчання школярів, які досконало не володіють англійською мовою. Тобто не було федерального

наказу про двомовну освіту (хоча у деяких штатах такий мав місце в окремих випадках). Закон про громадянські права вимагав лише наявності навчальних програм, що пропонують однакові освітні можливості для дітей, які не знають англійську мову на достатньому рівні. Для дотримання цього принципу федеральний суд і федеральне управління з громадянських прав використовували трирівневий тест для перевірки того, чи забезпечують школи:

- наукові програми, які теоретично обґрунтовані експертами з цієї сфери;
- адекватні ресурси (персонал, навчання і матеріали) для реалізації програм;
- стандарти і критерії для оцінки ефективності програми, а також можливість змінити програму, яка є нерезультативною.

Штатам або шкільним округам, які порушували громадянські права, загрожували серйозні санкції, у тому числі втрата всіх федеральних фінансувань на освіту.

Федеральні витрати на двомовну освіту збільшилися з 7,5 млн. у 1968 р. до 150 млн 1979 р. У цьому ж році Верховний Суд США сприяв подальшому розвитку двомовної освіти, постановивши, що школи Сан-Франциско порушили права дітей мовних меншин, тому що вони навчалися в одному класі з іншими учнями без спеціального навчального забезпечення. У зв'язку з цим вимагалось, щоб школи надавали послуги на підтримку тих учнів, які вивчають англійську мову, хоча у жодній з них не було визначено, який тип освітньої програми необхідно впроваджувати. Таким чином, і двомовні, і одномовні програми функціонували після прийняття закону і постанови Суду.

Теоретичні аспекти американської двомовної освіти було обґрунтовано наприкінці 60–70-х рр. У той час відбувалося відродження теорії культурного плюралізму, яка була запропонована школою Г.Каллена у 1920 р. За цим ученням, двомовна освіта виступала одним з елементів культурної революції і її метою було створення двомовної чи багатомовної нації.

У др. пол. 70-х рр. у галузі білінгвальної освіти відбулися значні зміни. З 1976 р. Відділом громадянських прав було укладено понад 400 угод з місцевими шкільними округами про надання навчальних можливостей тим учням, для яких англійська мова була нерідною [2].

Як свідчать факти, у 80-х рр. ХХ ст. в американському суспільстві був поширений рух "За єдину англійську мову" (English-only movement), який, на жаль, виявляє свою активність і сьогодні.

Як уже зазначалося раніше, сучасний етап реформування освітнього простору США відомий під назвами "*друга хвиля*", за Т.Бердслі [1], та "*третя хвиля*", за Е.Тоффлером [6]. Особливістю цього періоду є те, що умови суспільного життя в усьому світі кардинально змінилися, що не могло не позначитися на розвитку американського шкільництва в цілому та іншомовної освіти зокрема.

Особливістю "другої хвилі" розвитку американської освітньої системи є те, що реформування відбувається відповідно до державного закону про освіту, прийнятого Конгресом США в 1994 р., у якому

визначені чіткі цілі розвитку освіти в країні до 2000 р. Освітня політика у др. пол. ХХ ст. була пріоритетом федерального уряду та урядів штатів, керівництва вищих навчальних закладів, що визначило рівень уваги, яка приділялася ними в різний час вивченню іноземних мов порівняно з іншими дисциплінами.

Прикладом гіркої боротьби навколо мовної політики може бути прийняття Законопроекту 227 у штаті Каліфорнія, де кількість тих, хто вивчає англійську мову (а це один з трьох учнів), є найбільшою у США. 61% каліфорнійського електорату підтримав цей законопроект, за яким ті, хто вивчає англійську мову, повинні навчатися за принципом занурення в англійську на період, який, як правило, не перевищував одного року, потім їх слід переводити до основних класів, де переважає навчання англійською мовою. Голосування проводилося на предмет громадської думки щодо двомовної освіти.

Як і в випадку більшості освітніх проблем, політична приналежність є основним фактором, що впливає на диференціацію поглядів на двомовну освіту: 77% республіканців і консерваторів голосували проти двомовної освіти, на противагу їм 53% демократів і 64% лібералів проголосували за двомовну освіту. Можна також помітити значні відмінності у голосуванні різних рас та етносів на підтримку двомовної освіти. 67% білошкірих виборців голосували за Законопроект 227, у той час як 63% латиноамериканців – проти. Наявність 37% латиноамериканського населення, що підтримали Законопроект 227, свідчить про розділення думок серед іспаномовних людей щодо вивчення англійської мови. Проте більшість латиноамериканців підтвердили своє позитивне ставлення до двомовної освіти.

У 2000 р. Каліфорнійський департамент освіти заключив угоду з Американським дослідницьким інститутом (American Institutes for Research) з метою проведення п'ятирічного дослідження щодо ефективності Законопроекту 227. Методологія вивчення включала аналіз досягнень учнів, телефонні опитування, оглядові візити без попереджень і письмові дослідження та аналізувала такі проблеми, як виконання даного законопроекту, чи є він корисним для тих, хто вивчає англійську мову, а також непередбачені наслідки його впровадження.

Учасники такої дослідницької роботи попереджали про певні підробки даних на державному рівні, оскільки Каліфорнія не має можливості прослідкувати навчальні досягнення школярів протягом багатьох років. Проте, використовуючи дані про академічний рівень учнів об'єднаного шкільного округу Лос-Анджелеса, а також на основі аналізу, оглядових візитів та опитувань у ході дослідження з'ясувалося, що жодна з навчальних програм не має очевидних переконливих переваг. Учні, які охоплені двомовним навчанням, як і ті, хто поглиблено вивчають англійську мову, мають схожу траєкторію академічного зросту.

Штат Аризона був наступним після Каліфорнії щодо прийняття схожого законодавства. Так, Законопроект 203 додав кілька програм, які раніше були дозволені у навчанні дітей, для яких англійська мова є другою. Варто підкреслити, що саме штат

Арізона першим підтримав білінгвальну освіту у 60-х рр. XX ст.

Протягом 90-х рр. у штаті Джорджія збільшилася кількість іноземного населення до 23,3%. У наш час Джорджія займає шосте місце серед штатів Америки щодо швидкості зростання населення. За даними перепису населення, у 2000 р. тут проживало 228 тис. нелегальних іммігрантів. У 80–90-х рр. скорочення робочих місць у килимовиробничій промисловості стало причиною збільшення іспанського населення в окрузі Вітфілд. На сьогодні майже половину учнів державних шкіл у Далтоні (центр округу Вітфілд) становлять іспанці.

Як вказує Е.Мітчел (E.Mitchel), місцевий юрист Далтону, у 1996 р. був заснований Проект Джорджія – так звана білінгвальна (бікультурна) програма, яка спочатку асигнувалася з федерального фонду. Він мав на меті допомогти при навчанні іспаномовних учнів, що вступили до далтонських державних шкіл. Цим проектом передбачена співпраця з Університетом Монтерею, штат Мехіко, з метою залучення вчителів з Мехіко у школи Джорджії.

У 2002 р. більш ніж дві третіх виборців штату Масачусетс підтримали ініціативу замінити двомовні програми на однорічне поглиблене вивчення англійської мови. Таку пропозицію підтримали ті, хто виступали лише за англійську мову, а також член Республіканської партії М.Ромні (M.Romney), який на той час балотувався у губернатори. Близько 30 тис. учнів, що навчалися за двомовними програмами, примусили вступати до класів, де вони мали інтенсивно вивчати англійську мову.

Двомовні програми діяли у середніх навчальних закладах штатів Колорадо, Нью-Джерсі, Нью-Йорк, Флорида, Іллінойс. Здебільшого це іспано-англійські програми білінгвального навчання [5].

І все ж таки у США найбільш поширеним залишається вивчення англійської мови. Програми вивчення рідної мови досить часто страждають від того, що не мають підтримки на державному рівні, в основному, через політику так званого “плавильного казана” з метою отримання однорідного суспільства. Резидентські школи, в яких пропалувалися цінності білих американців та англійська мова, все ще були широко поширеними у 90-х рр. XX ст. Сумнозвісним фактом є те, що у них практикувалися тілесні покарання для дітей корінного населення, якщо вони спілкувалися своєю рідною мовою або відкрито демонстрували віру свого племені.

У 2001 р. Закон про двомовну освіту був обмежений новою федеральною освітньою політикою. Конгрес США прийняв закон “Жодної дитини поза увагою” (No Child Left Behind), який підтверджував статус іноземної мови як загальноосвітнього предмета базового навчального плану, але не виступав на підтримку учнів, що вивчають рідну мову, оскільки підкреслював значущість лише англійської мови. Він також проголошував, що всі учні, включаючи тих, хто вивчає англійську мову, повинні щорічно тестуватися з англійської мови.

На початку 2006 р. президентом Дж.Бушем було оголошено про новий проект під назвою “Стратегічне навчання іноземних мов в інтересах національної безпеки”. Цей проект був ухвалений

Державним департаментом і перейменований на “Лінгвістичну ініціативу”. У ньому зазначені заходи, спрямовані на вивчення американцями іноземних мов, які є важливими з огляду на зовнішньо-економічні інтереси США, – китайської, арабської, фарсі, гінді та російської. З цією метою було створено Національний корпус лінгвістичних послуг, до якого входили компетентні фахівці-лінгвісти та вчителі іноземних мов, що надавали консультаційні послуги школам та іншим закладам [3, с. 107].

Як зазначає О.Першукова, у 2007–2008 рр. Департамент освітніх та дослідницьких програм виділив кошти Американській агенції з досліджень і статистики для проведення аналізу якості навчання іноземних мов у близько 5 тис. державних та приватних школах США. До такого інспектування було залучено вчителів, викладачів іноземних мов та керівників навчальними закладами, які мали на меті визначити кількість мов, які вивчаються у школах, проаналізувати навчальні програми і плани, визначити особливості навчального процесу та вимоги до підготовки та перепідготовки вчителів, вивчити результати проведення освітніх реформ щодо навчання іноземних мов [3, с. 108].

У звіті були підсумовані результати опитувань директорів та вчителів іноземних мов початкових і середніх шкіл. Респонденти репрезентували державні та приватні школи, починаючи з дошкільної ланки до 12 класу, 50 штатів та Округу Колумбія. Інспектування передбачало досягнення двох цілей: отримати загальну картину про навчання іноземних мов на початковому та середньому рівнях навчання, а також мати інформацію про навчання іноземних мов на рівні кожного штату.

Аналогічну інспекцію було проведено у 1987 та 1997 рр., що дало можливість здійснити порівняльний аналіз даних, отриманих за 20 років. Результати дослідження з 1987 до 1997 рр. засвідчили значне зменшення кількості шкіл, у яких вивчалися іноземні мови. Так, у початковій (elementary) школі відбулося зменшення з 31% до 25%, у середній (middle) – з 75% до 58%, проте у старшій (high) школі змін не відбулося (91%). З огляду на такі не досить втішні показники, адміністрація цих шкіл мала намір покращити організацію навчання іноземних мов у найближчому майбутньому.

На сучасному етапі розвитку середньої освіти у більшості навчальних закладів вивчається іспанська мова як іноземна, до того ж її стали більше вивчати у початковій школі (з 79% у 1997 р. до 88% у 2008 р.), а в середній школі показник залишився незмінним (93%). Що стосується навчання таких мов, як німецька та французька, то тут спостерігається значний спад: німецької – з 5% до 2% на початковому рівні і з 24% до 14% на середньому; французької – з 27% до 11% у початковій школі і з 64% до 46% у середній. Як свідчать дані, кількість шкіл, у яких пропонуються для вивчення китайська та арабська мови, зростає: у 2008 році китайську мову вивчали у 3% початкових та 4% середніх шкіл, арабську – відповідно 1% і 0,6%. Проте на рівні всієї країни це незначні показники. За останні 20 р. спостерігається зниження вивчення латинської мови з 20% до 13% у середній школі, але на рівні початкової помітне збільшення з 3% до 6%. А от навчання

російської та японської мов на обох рівнях має тенденцію до зменшення.

Результати здійсненого у 2008 р. аналізу показали, що фактично у більшості середніх навчальних закладів вивчаються іноземні мови, але цей предмет не є основним, а може бути факультативним або за вибором, тобто не всі діти опановують ту чи іншу іноземну мову. До того ж учні шкіл у районах з низьким соціально-економічним статусом та у сільській місцевості мають значно менше можливостей для вивчення іноземних мов. У звіті інспекції також зазначалося, що приватні початкові заклади пропонують вивчення іноземних мов утричі частіше, ніж державні [3, с. 108–109].

Результати інспектування вказують на наступні позитивні тенденції: 1) значне збільшення як у початкових, так і середніх школах мовних класів для учнів, чією рідною мовою не є англійська; 2) більше вивчення невідоміючих мов: японської на початковому рівні та японської і російської на середньому рівні; 3) у 1997 році значно більший відсоток шкіл використовував навчальні матеріали на базі комп'ютерних технологій; 4) підвищення рівня перепідготовки педагогічних працівників початкових та середніх шкіл; 5) більше використання мови, що вивчається, під час занять учителями середніх класів; 6) близько половини шкіл, які пропонують вивчення іноземних мов, засвідчили, що їхні вчителі ознайомлені з національними або державними мовними стандартами і відповідно до них змінили свої навчальні плани.

Окрім цих позитивних змін, усе ще існує потреба у мовних програмах, за якими б навчання тривало протягом усіх 12 років перебування учнів у школі і які б навчали їх на лінгвістичному та культурному рівнях успішно спілкуватися у як у межах Сполучених Штатів, так і за кордоном. Добре відпрацьовані програми навчання іноземних мов, а також інтенсивне навчання, яке має на меті здобуття високого рівня знань мови, як це окреслено в національних стандартах, є скоріше винятком, ніж правилом на обох рівнях: початковому і середньому.

Під час економічного спаду спостерігалось скорочення фінансування всіх освітніх ланок. А це стало причиною того, що у більшості штатів перестали дотримуватися вимог щодо вивчення іноземних мов у старшій школі. Основна маса випускників середніх навчальних закладів отримують дипломи, в яких немає такої навчальної дисципліни, як іноземна мова.

**Висновки.** Отже, основним недоліком сучасної американської шкільної мовної освіти є те, що діти починають вивчати іноземну мову на досить пізньому етапі навчання, а також відсутність наступності програм з іншої мови між шкільними ланками.

У 2009 р. Верховний суд США прийняв рішення у справі Горн проти Флорес (Horn v. Flores) про експериментальні докази більшої ефективності програм структурованого занурення (Structured English Immersion), ніж власне двомовних (Two-Way, Dual Language Immersion). Таким чином, на поч. XXI ст. виникла нагальна потреба в дослідженні ефективності та оптимізації існуючих двомовних програм.

### Література

1. Бердсли Т. О реформе школьного образования в США / Т. Бердсли // В мире науки. – 1992. – № 11–12. – С. 186–196.
2. Гершунский Б. С. Философия для образования XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : МПСИ, 1998. – 432 с.
3. Першукова О. О. Державна мовна політика США з навчання іноземних мов у контексті формування світогляду школярів / О. О. Першукова // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 3 (72). – С. 103–112.
4. Шутова М. О. Проблеми формування загальної середньої освіти в США (1950–1990 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Шутова М. О. – К., 2005.
5. The status of bilingual education in America [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.proenglish.org/issues/education/bestatus.html>. – Назва з екрану.
6. Toffler A. The Third Wave / A. Toffler. – New York : Morrow, 1980. – 179 p.

УДК 371(430)

## ДЕРЖАВНЕ РЕГУЛЮВАННЯ У СФЕРІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ ФРН

Гаманюк В.А.

*У статті досліджуються питання державного регулювання у системі іншомовної освіти ФРН, простежуються історичні аспекти підпорядкування навчання іноземних мов державним органам та розглядаються поняття і документи, що виконують функції інструментів державного регулювання.*

*Ключові слова:* іншомовна освіта, державне регулювання, навчальний план, рамкова програма, порядок введення іноземних мов.

*В статье исследуются вопросы государственного регулирования в системе иноязычного образования ФРГ, прослеживается процесс формирования органов осуществления регуляторной политики государства в сфере обучения иностранным языкам и рассматриваются понятия и документы, выступающие ее инструментами.*

*Ключевые слова:* иноязычное образование, государственное регулирование, учебный план, рамочная программа, порядок введения иностранных языков.

*The article deals with the question of state regulation in the system of foreign language education in Germany, explores historical aspects of state regulation in teaching foreign languages and examines the concepts and documents that serve as tools of state regulation.*

*Key words:* foreign language education, state regulation, curriculum, frame program, foreign language learning plan.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Стан та стратегія розвитку системи освіти будь-якої країни залежать насамперед від того, наскільки керованою вона є з боку держави. У Німеччині, на відміну від значної кількості європейських країн, система освіти знаходиться, як і більшість питань культурного розвитку, у компетенції земель, тож уніфікованих, єдиних для всіх вимог щодо організації, змісту освіти, форм та методів навчання немає. З одного боку, це ускладнює освітній процес, але з іншого – відкриває ширші перспективи для впровадження інновативних технологій навчання та перманентного оновлення змісту освіти. І все ж існують ключові питання, котрі, незважаючи на автономію освіти Німеччини, залишаються у сфері впливу федеральних освітніх структур. Створення загальноєвропейського освітнього простору поставило перед системою іншомовної освіти ФРН питання приведення у відповідність до вимог документів, на яких ґрунтується іншомовна підготовка у сфері шкільної і вищої освіти, а також системи підвищення кваліфікації.

**Аналіз останніх досліджень.** Регуляторна політика держави у справі іншомовної підготовки громадян завжди була у центрі уваги дослідників. Це стосується насамперед фахівців державного сектору управління освітою, а також німецьких

педагогів, котрі наполягали на уніфікації вимог до іншомовної підготовки як на рівні шкільної освіти, так і на рівні системи освіти дорослих. Ключові питання було розглянуто у працях І.Кріст (I.Christ), Г.-Ю.Крумма (H.-J.Krumm), Р.Бауша (R.Bausch) та інших. У вітчизняному науковому просторі, на наш погляд, ці питання залишалися поза увагою, а дослідження проводилися переважно у напрямку виявлення методологічних та методичних засад навчання іноземних мов, хоча саме новації у сфері організації та контролю у цій сфері залишаються ключовими факторами впливу як на рівень, так і на якість іншомовної підготовки.

**Мета статті** – вивчити основні механізми та інструменти впливу на організацію іншомовного навчання у Німеччині у контексті його історичного розвитку, виявити спільності та розбіжності у документах, що регулюють процес навчання іноземних мов та визначають його зміст сьогодні, а також окреслити ті сфери іншомовної освіти, які потребують посилення впливу держави в умовах загальноєвропейського освітнього простору.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З моменту появи системи інституційної іншомовної освіти навчальний процес перебуває під контролем держави та регулюється нею. У ст.7 Конституції Федеративної Республіки Німеччини записано: “Вся

система освіти знаходиться під наглядом держави". Держава організовує систему освіти через закони, дозволи та розпорядження. Вона встановлює шкільний вік, термін навчання, структуру системи освіти, внутрішню структуру шкіл, перелік шкільних дисциплін, документів та екзаменів, питання підготовки педагогічних кадрів, мету, зміст та методи навчання. Навчання іноземних мов у позашкільних закладах та у системі освіти дорослих лише частково підпорядковується рішенням на державному рівні, а такі регуляторні акти, як навчальні плани та основні положення, для цієї категорії установ іншомовної підготовки не розробляються.

Вплив держави на систему освіти взагалі та іншомовної освіти зокрема не був однаково інтенсивним і змінювався протягом історії становлення і розвитку державного ладу. Так, у епоху середньовіччя навчання перебувало у компетенції церков, а після Реформації стало справою громади та князів, що опікувалися населенням на їх землях. Наприкінці XVIII – поч. XIX ст. шкільна освіта значною мірою підпорядковувалася державі або знаходилася під її наглядом. Такий підхід виник через розуміння функцій та політики держави в епоху Просвітництва. Перші державні органи освіти, які здійснювали нагляд за школами та скеровували їх роботу, були засновані саме в цей час, а першими кроками на шляху до державного управління освітою стали визначення обов'язкового шкільного віку та прийняття перших документів, що регулювали організацію навчання у школах.

Що стосується навчання іноземної мови, то ця сфера залишалася до XIX ст. справою приватних вчителів, і лише у середині століття сучасні іноземні мови потроху стали вноситися до навчальних планів шкіл. Спочатку це були реальні школи, а згодом і гімназії. У народних школах іноземна мова як предмет була скоріше винятком, аніж правилом, а для загального вивчення у всіх типах шкіл Німеччини вона була запропонована лише у др. пол. XX ст.

Державне регулювання навчання іноземних мов у школах впроваджено у Німеччині з того часу, як ця справа була передана у суспільні руки. Перші документи датуються XVIII ст., і відтоді їх кількість постійно зростає. Державне регулювання стосується визначення переліку обов'язкових для вивчення шкільних предметів та забезпечує стабільність, наступність і якість їх викладання. Це стосується й іноземних мов. На підставі державних регуляторних актів іноземні мови як предмет у школах певного типу пропонуються, а в школах іншого – ні. Окремі іноземні мови обрані як предмети шкільного курсу, а інші взагалі вилучені з іншомовної пропозиції. Послідовність введення іноземних мов на певних етапах шкільної освіти теж регулюється розпорядженнями центральних органів влади і, таким чином, встановлюється їх статус у межах усього комплексу навчальних дисциплін, тобто: кількість годин, місце у структурі екзаменів, можливості щодо подальшого вивчення. У рамкових програмах та навчальних планах містяться також положення про зміст та методи навчання.

Держава розробляє також і стандарти для розвитку та забезпечення якості навчання. З цією ж метою регулюється також і система освіти

педагогічних кадрів, що має забезпечити однакові стандарти освіти для навчальних закладів відповідного рівня та у подальшому опосередковано позначитися на якості занять у системі шкільної освіти.

Державне регулювання навчання іноземних мов завжди позначалося на загальній системі освіти та, з іншого боку, здійснювало певний вплив на розвиток науки, на економіку та ринок праці, на приватне життя громадян. Документи про освіту мають значення не тільки для вищих навчальних закладів, але й для роботодавців. Нові вимоги до працівників у різних сферах вимагають внесення відповідних змін і до загальнодержавної стратегії розвитку освіти взагалі та іншомовної зокрема. Так, недоліки у шкільній освіті спонукають уже дорослих надолужувати втрачене, що спричиняє появу нових закладів освіти з іншомовним компонентом – вищих шкіл (Hochschule), народних вищих шкіл (Volkshochschule), приватних мовних шкіл (private Sprachschule), закордонних культурних центрів (ausländische Kulturinstitute), організацій із забезпечення мовних обмінів (Sprachreiseveranstalter) тощо.

Правила та норми підготовки вчителів опосередковано визначають і витрати на навчання. Якість освіти вчителя позначається на його шансах отримати престижну роботу у закладі відповідного типу. Тож заходи держави щодо урегулювання навчання іноземних мов має суттєве значення не тільки з точки зору освітньої політики, але й з економічної точки зору.

I.Хріст серед наважливіших інструментів регуляторної політики держави щодо навчання іноземних мов називає такі:

- визначення пропонованих для вивчення іноземних мов, сітка годин, послідовність введення мов у межах шкільного курсу навчання, тривалість навчання першої, другої, третьої іноземної мови;
- рамкові програми, навчальні плани, списки обов'язкової для вивчення літератури;
- контроль допуску підручників та навчальних посібників до застосування у навчальному процесі;
- правила прийому екзаменів та визначення змісту контрольної документації від класної, контрольної, домашньої роботи до випускних іспитів для отримання документа про повну середню освіту (Abitur) та сертифікатів про рівень знань мови;
- правила підготовки педагогічних кадрів для викладання іноземних мов на різних рівнях шкільної освіти та у різних навчальних закладах;
- урегулювання питання про визнання дипломів викладачів, що навчалися у закордонних університетах [1, с. 73].

Загалом поняття та документи, що регулюють відносини у системі шкільної та вищої освіти у різних країнах, які розглядаються як інструменти державного регулювання, виявляють багато спільностей. Але є й відмінності. Тож, на наш погляд, доцільно розглянути деякі з них.

**Рамкові вимоги, рекомендації, нормативи** (Richtlinien, Rahmenrichtlinien) – державні нормативні акти щодо викладання іноземних мов у школах. У фаховому лексиконі за редакцією Г.Барковскі та Г.-Ю.Крумма подається таке визначення цього

документа: "Рамкові нормативи містять опис змісту, методів та цілей навчання. Поняття "навчальний план" є застарілим і використовується або як синонімом до поняття "Richtlinien", або як назва документа, який конкретизує загальні нормативи щодо навчання іноземних мов для окремих шкіл" [3, с. 275]. Еквівалент цьому поняттю в українській системі освіти дібрати важко, тому що багато в чому це поняття розкривається через поняття "рамкова програма" та "навчальний план". Розроблені з огляду на імплементацію освітніх стандартів типові навчальні плани мають містити опис того змісту навчання, котрий може або має бути перевірений. Тож, на думку авторів, рамкові нормативи й типові навчальні плани є інструментами освітньої політики та політики щодо іншомовного навчання шкіл і дають уявлення про її конкретні, цілі навчання, що змінюються з часом [3, с. 275].

**Рамкова програма** (Curriculum) – термін, що використовувався ще у XVII ст. для визначення навчального курсу. Був введений у 1967 р. Робінсоном у контексті дискусії щодо питань дидактики. На відміну від навчального плану, рамкова програма спрямована не на визначення змісту навчання та методів, а на теоретично обґрунтований, заснований на наукових методах опис того, чому та у яких умовах слід вчити, що регулярно підлягає перегляду та модернізації відповідно до суспільних потреб.

**Навчальний план** (Lehrplan) – це конкретизація рамкової програми. В ньому чітко визначаються зміст, форми та методи навчання, а також називаються передбачені для кожного етапу навчання форми перевірки знань.

**Рекомендації** (Empfehlungen) можуть надходити як від установ міністерства, так і від педагогічних спілок, об'єднань та інших організацій на місцевому рівні, що мають відношення до системи освіти, а також від Ради Європи та Європейської Комісії на загальноєвропейському рівні.

**Список обов'язкової літератури** (Lektürekanon) містить обов'язкові для опрацювання художні тексти.

**Порядок вивчення мов** (Sprachenfolge) – це термін, яким описується порядок введення іноземних мов та умови їх паралельного викладання із зазначенням відповідного ступеня шкільної освіти і терміна вивчення кожної з них.

**Сітка годин** (Stundentafeln) як інструмент регулювання використовується у системі шкільної освіти ще з поч. XIX ст. Вони дають інформацію про кількість годин, відведених на курс навчання та на окремі його етапи. Часто сітка годин свідчить про значущість того чи іншого предмета.

**Тип школи** (Schulform) визначає її місце у ієрархії середніх навчальних закладів, так званій вертикальній структурі системи шкільної освіти, яку у Німеччині утворюють основна, загальна, реальна школи, гімназія та професійна школа.

**Рівень шкільної освіти** (Schulstufe) є елементом горизонтальної структури системи шкільної освіти, характерною рисою якої є наявність трьох рівнів, або ступенів: початкового (Primarstufe), першого (Sekundarstufe I) та другого (Sekundarstufe II) рівнів шкільної освіти. Сьогодні іноземні мови викладаються у Німеччині на усіх трьох рівнях шкільної освіти.

**Правила прийому іспитів** (Prüfungsordnungen) з іноземної мови розроблені для кожного з етапів

навчання, екзамени, результати яких заносяться до документів, що фіксують завершення кожного навчального року, правила оцінювання екзаменаційних робіт та інших форм звітності протягом року.

**Мовні сертифікати** (Sprachenzertifikate) видаються установами, які уповноважені проводити тестову перевірку рівня знань іноземної мови. Вони останнім часом суттєво впливають на зміст іншомовного навчання у структурах системи освіти.

До іспитів, що мають безпосереднє відношення і до системи шкільної освіти, слід віднести також вчительські екзамени. Правила містять вимоги щодо очікуваних знань мови та країнознавства. Набувають ваги також екзамени на визнання дипломів учителів інших країн Європейського Союзу, які як носії викладають іноземні мови у навчальних закладах ФРН. Для підготовки вчителів іноземних мов Конференцією міністрів культур у 2000 р. були підготовлені відповідні пропозиції, чим було порушено стримане ставлення до їх спеціальної підготовки.

**Підручники, навчальні посібники, навчальні матеріали** (Lehrbücher, Lehrwerke, Lehrmaterialien) теж підлягають державному контролю, незалежно від того, є це підручники, що розробляються за державним замовленням спеціально для навчальних закладів, або є у вільному продажу [4, с. 74].

Якісні показники іншомовної підготовки містяться у рамкових нормативах, програмах та навчальних планах. Вони сприймаються суспільством як найвагоміші регуляторні інструменти і мають зорієнтувати вчителів, учнів та їх батьків та скеровувати процеси навчання. Ці документи не тільки визначають обов'язковий базовий компонент, але й забезпечують свободу вибору певного змісту навчання мов, перетворюючи таким чином учителів, батьків, дітей і школи на партнерів у визначенні освітньої політики. Навчальні плани мають гарантувати співвіднесеність мети, змісту та методів навчання для всіх типів шкіл і ступенів шкільної освіти, а результати й оцінка знань мають вимірюватися за єдиними стандартами. У процесі навчання іноземних мов, зважаючи на специфіку дисципліни, ставляться не тільки навчальні, але й виховні цілі, що відбивається у цьому документі. Навчальні плани у своїй термінології та змісті рефлектують дидактичні переконання того часу, коли вони складаються. Вони містять виклад загальної концепції навчання іноземних мов, яка регламентує обсяги та зміст роботи у межах дисципліни для кожного типу шкіл і ступеня шкільної освіти. Навчальний план ґрунтується на певних теоретичних засадах, яким мають відповідати мета, зміст та організація навчання. Певні фактори зазнають постійних змін, тому навчальні плани регулярно переглядаються та приводяться у відповідність до суспільних вимог і досягнень педагогічної науки.

Як наслідок певної автономії у визначенні освітньої політики кожна федеральна земля Німеччини складає свій навчальний план на основі рекомендацій центральних органів освіти з урахуванням пропозицій та рекомендацій європейських структур, але у тісному співробітництві з керівництвом шкіл, освітніми установами державного та земельного підпорядкування, науковцями.

Проекти вивчаються та обговорюються вчительськими, батьківськими та профспілковими організаціями, а також представниками церкви. Результати обговорення покладені в основу документа, який потім приймається парламентським комітетом. Таким чином, навчальні плани виникають у результаті дискусії у суспільстві, а не надходять “зверху”.

Перегляд навчальних планів має на меті привести у відповідність до потреб практики загальну концепцію навчання іноземних мов. Для цього розробляються рекомендації (Handreichungen, Unterrichtsempfehlungen), прикладом ефективності яких є впровадження білінгвального навчання, методичні та дидактичні поради щодо введення другої та третьої мов (1999), поради щодо роботи з Європейським портфелем мов та рекомендації КМК щодо сертифікації знань мов у професійній сфері (1998). Рекомендаційний характер носить і резолюція КМК “Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht (1994), основною ідеєю якого було сприяння багатомовності.

Прикладом державної регуляторної політики можуть слугувати правила щодо складання випускного іспиту на документ про повну середню освіту (Abitur). Цей іспит складається у школах, але перевірка в деяких землях відбувається централізовано, поза межами школи, коли роботи перевіряються анонімно незалежними експертами (Zentralabitur), а в інших – на підготовленому на рівні земель матеріалі безпосередньо у школах. Але рівень екзаменаційних матеріалів, структура іспиту та вимоги до оцінювання є однаковими і ґрунтуються на загальних для всіх земель нормах. Основою екзамену є домовленість КМК щодо проведення іспитів у гімназіях (gymnasiale Oberstufe) та на вищому ступені шкільної освіти (Sekundarstufe II) від 1972 р. та в оновленій версії від 16.06.2000 р. [1, с. 76]. Ці документи також містять інформацію про обов’язковий компонент навчання та предмети за вибором, завдяки чому школярі отримують можливість обирати предмети, які відповідали б їх індивідуальним інтересам та нахилам. Дисципліни розподілені на базові та курси досягнень, що відбивається і у сітці годин, відведених на вивчення, і у змісті навчання.

Щоб розробити загальноприйняті норми і для децентралізованого іспиту на документ про повну середню освіту, КМК підготувала Єдині вимоги для випускного іспиту з іноземної мови (Einheitliche Prüfungsanforderungen für die Fremdsprachen), на які мають орієнтуватися всі землі при підготовці правил у межах федеральної землі. Єдині правила на сьогодні розроблені для багатьох іноземних мов: китайської, англійської, французької, іспанської, італійської, японської, польської, російської, чеської і турецької. В них, зокрема, містяться вимоги до навичок мовлення, фахових знань, робочих технік, методів і здатності до аналізу й узагальнення. Документ пропонує рекомендації щодо формулювання завдань, використання їх конкретних форм, оцінювання результатів. Оцінюються мова та зміст, але перевага надається мові, а саме: правильності мовного оформлення, спроможності адекватно висловлюватися; зміст оцінюється за такими критеріями: розуміння тексту і проблеми, спроможність аргументувати та робити висновки.

На основі цих вимог між ФРН та Францією було підписано договір про одночасне отримання німецького (Allgemeine Hochschulreife) та французького (Baccalaureat) документа про повну середню освіту, що наочно демонструє, як державне регулювання освітніх питань може бути ефективним і за межами національної системи освіти [1, с. 76].

Вплив регуляторної політики держави на розвиток системи освіти є у Німеччині дуже суттєвим, але, ми бачимо, що вчителі, учні та школи мають можливість бути співучасниками цього процесу. Ідея про автономію шкіл, яка впроваджується останнім часом, з одного боку, може розглядатися як фактор дерегуляції системи шкільної освіти, а з іншого, посилення контролю за рівнем освіти є потужним механізмом, який дозволить і у подальшому впливати на освітні процеси.

На думку І.Кріст, у сфері іншомовної освіти на сьогодні урегулювання на загальнодержавному рівні потребують такі питання:

- підготовка та підвищення кваліфікації вчителів не тільки іноземних мов, але й фахових дисциплін, які здійснюють навчання у межах CLIL;
- навчання німецької як іноземної мови (L2);
- включення мов мігрантів як іноземних;
- введення іноземних мов у початковій школі;
- правила введення іноземних мов та їх паралельного викладання на першому та другому ступенях шкільної освіти;
- упровадження рекомендацій Ради Європи та Єврокомісії щодо забезпечення знань як мінімум двох іноземних мов у систему шкільної освіти;
- розробка навчальних планів з урахуванням багатомовності;
- міжнародне співробітництво у розробці рамкових програм;
- інтеграція позашкільної сертифікації знань мов та мовного портфеля у курс іноземної мови [1, с. 76].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Державне регулювання у системі іншомовної освіти посідає сьогодні у Німеччині важливе місце через низку причин. По-перше, загальноєвропейський освітній простір потребує уніфікації вимог до рівня як викладання, так і володіння іноземними мовами. Це означає, що у системі освіти ФРН, зважаючи на автономію земель у вирішенні питань освітньої політики, а також і безпосередньо кожного окремого навчального закладу у питаннях, що стосуються іншомовної пропозиції, мають бути напрацьовані певні уніфіковані, актуальні для всіх вимоги щодо навчання іноземних мов на всіх рівнях освіти. По-друге, політика багатомовності ставить перед системою іншомовної освіти питання зваженої політики щодо навчання іноземних мов у шкільному курсі, перегляду підходів до складання навчальних планів, де традиційно домінували класичні мови та англійська як іноземна. Перегляду потребують також і зміст навчання мов, і методи навчання. По-третє, сертифікація знань іноземних мов має позначитися у межах іншомовної освіти насамперед у частині компетентнісного підходу, а саме у спрямуванні зусиль на формування та розвиток часткових компетенцій відповідно до потреб тих, хто навчається, у диференціації навчання мов, а практичне володіння мовами проголошується пріоритетним завданням.



Державне регулювання виявляється також на рівні укладання договорів між освітніми установами різних країн щодо визнання документів про освіту на підставі двосторонніх договорів про білінгвальне навчання та навчання мови і фаху, в результаті якого випускники отримують два документи про освіту, відповідно двох країн, що підписали договір.

Суттєвим фактором впливу на регуляторну політику ФРН видається також і те, що суб'єкти на-

вчального процесу мають змогу впливати на нього, їх думка береться до уваги й враховується при складанні рамкових програм та навчальних планів, а це позначається на загальних підходах до організації навчання іноземних мов у країні в цілому. Тому, на наш погляд, саме в цій частині з огляду на багатомовність як фактор впливу на розвиток іншомовної освіти мають проводитися дослідження з метою вивчення позитивного досвіду у цій сфері.

### Література

1. Christ I. Staatliche Regelungen für den Fremdsprachenunterricht: Curricula, Richtlinien, Lehrpläne / K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm Handbuch Fremdsprachenunterricht. – 5 Auflage. – Tübingen, Basel : A.Francke, 2007. – 656 S. – S. 71–76.
2. Didaktik der deutschen Sprache: Ein Handbuch / U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, G. Siebert-Ott. – Paderborn, München, Wien, Zürich : Ferdinand Schöningh, 2006. – 1044 s.
3. Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / H. Barkowski, H.-J. Krumm. – Tübingen, Basel : A. Franke Verlag, 2010. – 370 s.
4. Handbuch Fremdsprachenunterricht / K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm. – Tübingen, Basel : A. Francke Verlag, 2007. – 556 s.

УДК 37.012:504.03

## ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ДОСЛІДЖЕНЬ ПОЛЬСЬКИХ УЧЕНИХ

Демешкант Н.А.

*У статті проаналізовано підходи до проблеми екологічної освіти в дослідженнях польських учених.*

*Ключові слова: екологічна освіта, стратегія екологічного розвитку, екологічний стиль життя.*

*В статье проанализированы подходы к проблеме экологического образования в исследованиях польских ученых.*

*Ключевые слова: экологическое образование, стратегия экологического развития, экологический стиль жизни.*

*Approaches to the problem of environmental education in studies conducted by Polish scientists are analyzed in the article.*

*Key words: environmental education, strategy of ecological development, ecological way of life.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Нині в усьому світі значно посилилася увага до проблем екології взагалі та до проблеми екологічної освіти зокрема. Особливу увагу стали приділяти таким поняттям, як екологічна культура, екологічні знання, екологічний світогляд. Вивчення досвіду Польщі з розбудови системи екологічної освіти викликає значний інтерес і може стати цінним джерелом для осмислення й творчого використання його позитивних ідей у вітчизняній освітній теорії і практиці. Звернення до досвіду Польщі зумовлено значним розширенням європейської співпраці в освітній галузі, створенням єдиного європейського освітнього простору на засадах Болонського процесу, значними здобутками цієї країни розвитку державної екологічної політики.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Численні дослідження, проведені в багатьох країнах світу, доводять, що гарантією вирішення екологічних проблем і виживання людства в цілому є вдосконалення системи освіти та виховання. Серед польських учених, які у своїх працях також звертаються до цього твердження можна назвати Д.Ціхи (D.Cichy), Ф.Майор (F.Mayor), В.Ставінського (W.Stawicki), І.Жебер-Дзіковську (I.Żeber-Dzikowska), Е.Бухніч (E.Buchnić), Л.Тушиньську (L.Tuszycska) тощо. У процесі навчальної діяльності відбувається пізнання об'єктивних закономірностей розвитку природи. Тому екологічні проблеми є однією з причин зростання інтересу до освіти взагалі та до екологічної освіти зокрема.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті – проаналізувати підходи польських учених до розв'язання проблем екологічної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Щоб жити в гармонії з природою, необхідно пізнати і дослідити

її. Процес цей тривалий і безперервний, оскільки за своєю природою є нескінченним і триває так довго, як людське життя з точки зору виду, соціуму та індивіду, що взаємопов'язані і взаємозалежні [10].

Багато науковців зазначають, що екологічна криза носить швидше психологічний, ніж технологічний контекст, а головним шляхом зміни негативної ситуації є навчання людства нового, сприятливого для природи стилю життя [5; 9; 12].

Польські дослідники С.Козловський (S.Koziowski) та В.Ставінський (W.Stawicki) зазначають, що найбільш бажаними ефектами екологічної освіти є зміна стилю життя і системи цінностей [2, 7].

Безсумнівною цінністю є життя та основні права людини. В сучасному суспільстві цінністю повинна бути екологічна свідомість, що дозволяє відчувати та попереджати регіональні й глобальні загрози. В такому суспільстві будуть необхідні засади, засновані на новій ієрархії цінностей, в основі яких – надання переваги стриманості, скромності, самообмеженню. Йдеться про формування нового стилю життя, зосередженого на духовному досвіді як сталій і незнищенній цінності з приділенням значно меншої уваги матеріальним благам. Духовний ріст стає можливим завдяки розвиткові комунікаційних і інформаційних технологій, подорожам, отриманню різноманітного досвіду, обміну ідеями та поглядами [7].

З.Внук (Z.Wnuk, 1999) зазначає, що передумовою реалізації стратегії екорозвитку Польщі є залучення до неї всього суспільства. У своїх працях він звертає увагу на нагальну потребу зміни підходів людей до питань економічного розвитку, переоцінки ієрархії потреб та усвідомлення значення для людини природи й оточуючого середовища. Тому

важливою є всебічна освіта, що примусить суспільство відмовитися від споживацького характеру існування. Відсутність екологічних знань призвела до найбільших конфліктів між людиною і навколишнім природним середовищем, а в країнах соціалістичного табору – до найбільших екологічних катастроф, зокрема таких, як знищення Аральського моря, Чорнобильська катастрофа, осушування Полісся, ідея зміни течії рік Сибіру та ін. [10].

Екологічна освіта включає знання щодо навколишнього природного середовища та є інтегральною частиною особистої і суспільної культури, способом погляду на світ та його розуміння. Вона сприяє відкриттю взаємозалежностей між екологічною стабільністю, економічним розвитком і суспільною рівноправністю в межах одного покоління та між поколіннями. Важливе значення екологічної освіти не лише в донесенні знань, але й у формуванні екологічного мислення в контексті сталого розвитку [9].

К.Найден-Стефаняк (Najder-Stefaniak, 1999) у своїх дослідженнях звертає увагу на формування системи цінностей у ставленні до природи. Екологічний парадигмат передбачає мислення, в якому природа і космос як об'єкти наукових досліджень є органічними і навіть антропічними. Ця особливість пов'язана з ієрархією цінностей, на вершині якої є життя. Згідно з антропічною концепцією, Всесвіт регулюється законами, метою яких є виникнення життя, в тому числі виникнення людської цивілізації [3].

Л.Тушинська (Tuszycska, 2006) виділяє складові екологічної освіти:

- природничо-технічна – стосується уточнення вимог і наказів щодо діяльності, пов'язаної з навколишнім природним середовищем, способів попередження збитків та їх усунення;

- політична, суспільна, правова та економічна діяльність;

- виховна – формування особистої та суспільної екологічної свідомості; стосується прийняття всіх природоохоронних ініціатив, організаторами яких були б фахівці з високим рівнем екологічної свідомості і керувалися у своїй діяльності екологічними цінностями [8].

Досвід багатьох країн світу (США, Велика Британія, Швеція, Німеччина) доводить, що відповідно здійснювана екологічна освіта приносить позитивні зміни у вигляді зростання екологічної свідомості і мотивації до природоохоронної діяльності. Реформам системи освіти, які здійснювалися в цих країнах, зазвичай передували дослідження рівня свідомості і ступеня застосування набутих екологічних знань у щоденному житті. Доведено, що найкращі освітні ефекти отримуються від навчальних програм екологічного змісту, відповідно адаптованих до рівня слухачів та стану локального навколишнього природного середовища [1].

Необхідним елементом освіти є відповідна підготовка фахівців до здійснення раціональної діяльності, спрямованої на охорону та покращення стану навколишнього природного середовища, попередження цивілізаційних загроз та вирішення екологічних проблем, пов'язаних з діяльністю людини [11].

**Висновки.** Таким чином, екологічна проблематика, завдання та цілі екологічної освіти різних рівнів знайшли широке відображення у працях польських дослідників. Результати цих досліджень сприяли розвитку системи екологічної освіти в Польщі, що відбувався в умовах створення єдиного європейського освітнього простору, зростання значення професійної екологічної освіти як першочергового засобу подолання екологічної кризи.

## Література

1. Cullen G. R. Effects of an extended case study on environmental behavior and associated variables in seventh- and eighth-grade students / G. R. Cullen, T. L. Volk // *Journal of Environmental Education*. – 2000. – Nr 31, P. 9–15.
2. Kozłowski S. Przyszłość ekorozwoju / S. Kozłowski. – Lublin : Wyd. KUL, 2005.
3. Najder-Stefaniak K. Edukacja w paradygmacie ekologicznym / K. Najder-Stefaniak, J. Dołęga, J. Czartoszewski // *Ochrona środowiska w filozofii i teologii*. – Warszawa : Wyd. Akademii Teologii Katowickiej, 1999. – S. 131–141.
4. Pyłka-Gutowska E. Zastosowanie nowatorskich metod nauczania i uczenia się w edukacji środowiskowej służących rozwiązywaniu problemów ekologicznych / E. Pyłka-Gutowska, L. Tuszyńska // *Edukacja środowiskowa w społeczeństwie wiedzy*. – Warszawa : Wydział Biologii UW, 2010. – S. 223–232.
5. Roszak Th. The Voice of the Earth: An Exploration of Ecopsychology / Th. Roszak. – New York : Touchstone, 1993.
6. Stankiewicz A. Efekty edukacji środowiskowej w deklarowanych działaniach studentów / A. Stankiewicz, L. Tuszyńska // *Edukacja środowiskowa w społeczeństwie wiedzy*. – Warszawa : Wydział Biologii UW, 2010. – S. 65–76.
7. Stawiński W. Zrównoważony rozwój w Edukacji Wspólnoty Europejskiej / W. Stawiński, D. Cichy // *Edukacja środowiskowa wzmocnieniem zrównoważonego rozwoju*. – Warszawa : IBE, 2005. – S. 14–23.
8. Tuszyńska L. Edukacja ekologiczna dla nauczycieli i studentów / L. Tuszyńska. – Warszawa : Wyd. WSP, 2006. – S. 7–9.
9. Waloszczyk K. Planeta nie tylko ludzi / K. Waloszczyk. – Warszawa : PIW, 1997.
10. Wnuk Z. Edukacja ekologiczna w Polsce / J. Dołęga, J. Czartoszewski // *Ochrona środowiska w filozofii i teologii*. – Warszawa : Wyd. Akademii Teologii Katowickiej, 1999. – S. 110–121.
11. Zielińska M. Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju – praktyczne rozwiązania / M. Zielińska, L. Tuszyńska // *Edukacja środowiskowa w społeczeństwie wiedzy*. – Warszawa : Wydział Biologii UW, 2010. – S. 145–163.
12. Zimbardo P. G. Psychologia i życie / P. G. Zimbardo, F. L. Ruch. – Warszawa : PWN, 1994.

УДК 372.4 (092)

## КОНЦЕПЦІЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ С.Й.ГЕССЕНА

Киричок І.І.

*Предметом дослідження автора є проблема початкової освіти в поглядах видатного педагога С.Гессена. Автор доводить, що початкова освіта розглядається вченим як важливий етап формування індивідуальності, розкриття творчого потенціалу особистості, розвиток її духовності.*

*Ключові слова: початкова освіта, особистісно орієнтований підхід, виховання, особистість.*

*Предмет исследования автора – проблема начального образования в наследии известного педагога С.Гессена. Автор доказывает, что начальное образование рассматривается ученым как важный этап формирования индивидуальности, раскрытия творческого потенциала личности, развития ее духовности.*

*Ключевые слова: начальное образование, личностно ориентированный подход, воспитание, личность.*

*The research focuses on the problem of primary education as seen by the famous pedagogue S.Hessen. The author proves that the scientist considers primary education as an important stage of individuality formation, development of creative potential and spirituality.*

*Key words: primary education, personality centered approach, upbringing, personality.*

**Актуальність дослідження** Суть і мета освіти – людина в постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія її відносин із собою й іншими людьми, зі світом. У такий спосіб освіта на державному рівні створює умови розвитку – саморозвитку, виховання – самовиховання, навчання – самонавчання всіх та кожного.

За рахунок створення єдиного глобального інформаційного простору, який ґрунтується на інформаційних системах, нових соціальних та етичних формах міжособистісної взаємодії, людина отримує можливість звільнитися від корпоративної залежності та повністю реалізувати свою самобутність як щодо інших людей, так і щодо суспільства в цілому. В умовах інформаційного суспільства, щоб вибудувати своє світобачення, слід навчитися глибоко проникати у світ явищ та їх природу, навчитися користуватися фактами, розуміти структуру духовності. Особливої актуальності набувають проблеми визначення сутнісної природи людини, її місця і значення в цілісній системі Всесвіту, підходу до неї.

Існування різноманітних точок зору, поглядів, позицій, які не можуть скластись у єдиний когломарат, відбиваються на сплетінні різних ідей, течій, напрямів, що демонструють складність, суперечливість, хаотичність та антиномічність сучасної доби спонукали до дослідження проблеми початкової освіти в поглядах С.Гессена, концепту-

альні положення якого культивують внутрішнє збагачення людини, розширення її внутрішніх можливостей. Аналіз спадщини С.Гессена сприятиме розумінню ролі освіти як засобу розвитку особистості й створення духовної цивілізації.

Домінуючим принципом сучасної державної політики в галузі освіти, як зазначено в освітніх документах, визначено гуманістичний характер освіти, пріоритет загальнолюдських цінностей, життя та здоров'я людини, вільної у своєму розвитку. Метою освітнього процесу визнано формування особистості, яка здатна до творчості, продуктивного діалогу з природою та соціумом, вирізняється адаптивною гнучкістю, мобільністю й динамізмом. Особливо значущими ці положення є для особистості молодшого школяра. Ці ідеї беруть початок у педагогіці філософів-гуманістів поч. ХХ ст., до яких науковці відносять і С.Гессена.

Вивчення спадщини вченого дає можливість висновок, що початкова освіта розглядається ним як важливий етап формування індивідуальності, розкриття творчого потенціалу особистості, розвитку її духовності.

**Постановка проблеми.** Наукова спадщина С.Гессена зацікавила В.В.Зеньковського ("Русская педагогика в ХХ веке" (1933)). З появою у Польщі його творів "Studia z filozofii kultury" ("Образование и философия культуры" (1968), "Filozofia-kultura – wychowanie" ("Философия – культура – образова-

ние” (1973) та “Struktura i tresc szkoly wspolczesnej (Zarys dydaktyki ogolnej)” (“Структура и содержание современной школы (Очерк общей дидактики)”), до творчості С.Гессена звертаються вчені Польщі (А.Валицький, Т.Новацкий та ін.), Німеччини (О.Айнвайлер, Л.Лігле тощо), Італії (Р. Нері та ін.). В основному, вони розглядали його педагогічну концепцію в цілому.

В історико-філософській літературі аналіз спадщини С.Й.Гессена здійснили переважно російські науковці. Першим дослідником педагогічної спадщини С.Гессена став Є.Г.Осовський, який у публікаціях 90-х рр. проаналізував основні етапи життя та філософсько-педагогічну діяльність ученого на широкому фоні життя російської еміграції. Значної уваги заслуговують кандидатські дисертації Є.І.Пургіної, Є.Є.Сєдової, В.В.Кузнєцової. Окремі проблеми філософії вченого висвітлені у працях Г.А.Боголюбова, В.Є.Дерюгі, І.А.Зеткіної, П.Г.Кабанова, В.В.Чистякова, Є.М.Ямбурга та ін.

**Мета** статті – аналіз поглядів С.Гессена на проблему початкової освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Особистісно орієнтована ціннісна концепція початкової освіти, яку запропонував свого часу вперше С.Гессен, – це новий гуманістичний, аксіологічний та антропологічний підхід до розв’язання проблеми освіти, в центрі якої виступає вільна й творча особистість у процесі становлення, яка залучена до культурних цінностей. Учений вбачав мету початкової освіти в розкритті потенційних можливостей учнів, гармонійному розвитку дитини, вихованні в дусі загальнолюдських цінностей. Єдина школа для С.Гессена – школа творчого саморозвитку й розвитку активної позиції школяра, в центрі якої – активно-діяльнісний підхід в усіх компонентах освітнього процесу до особистості, яка розвивається. Початкова школа виступає як частина, компонент цілого й повинна забезпечити можливість подальшого руху особистості в освітньому просторі через іманентно закладений у ньому антиномічний зв’язок між іншими ступенями і своєю самостійністю.

Педагог виділяє 2 групи принципів структурування початкової освіти.

1. Загальнопедагогічні принципи:

- рівність, яка уможливорює розкриття потенційних можливостей кожного школяра;
- диференціація як умова ціннісної спрямованості початкової освіти і врахування динаміки вікових особливостей;
- цілісність, особистісно орієнтований підхід до дитини та розвиток її мотиваційної сфери.

2. Принципи початкової освіти:

- родинознавчий, який забезпечує входження особистості дитини у світ культурних цінностей;
- епізодичний, який відкриває шлях до системи знань через залучення до дослідницької діяльності.

Дидактична система початкової освіти С.Гессена визначає освітній процес як рух від об’єкт-суб’єктних до суб’єкт-суб’єктних стосунків учителя та учнів, спрямована на забезпечення таких умов освітнього процесу, за яких учень творчо і самостійно працює, розвиваючи свій інтерес до дослідження оточуючого світу. Педагог репрезентує власну концепцію змісту початкової освіти, який

структуровано за принципом родинознавства, де “батьківщина” виступає центром, навколо якого розташовані інші концентричні кола, забезпечує з урахуванням особистості, яка розвивається, цілісність освітньо-культурного простору, а також його спрямування на подальшу диференціацію на наступному ступені навчання.

Освіта постає у мислителя як єдність навчання та виховання, висуває тріаду форм освіти: гра – урок – творчість, які переходять одна в одну відповідно до психофізіологічних етапів розвитку дитини та завдань на кожному етапі. Урок як провідна форма організації початкової освіти забезпечує перехід від гри до творчості з поступовим акцентом на формування пізнавальної самостійності учнів. Метод постає у С.Гессена як фактор та умова актуалізації творчого й особистісного потенціалу учня в процесі освіти, а отже, й виховання особистості. Домінуючим педагог визначає “метод зараження”, який класифікується вченим як створення вчителем проблемних ситуацій, що сприяють стимулюванню пізнавального інтересу, розвивають аналітичне мислення. Представляє науковий інтерес проблема методів навчання читання, яку С.Гессен визначає як аномну діяльність. Філософ пропонує комплекс методів читання, який включає різноманітність уже існуючих методів та гнучне їх використання залежно від цілей.

Визначаючи свою педагогіку як “педагогіку культури”, С.Гессен окреслив її головне завдання: залучення особистості до цінностей культури, актуалізації та створення нових матеріальних і духовних цінностей. “Педагогіка культури” С.Й.Гессена ґрунтувалася на культурологічному підході. Педагог по-новому тлумачив співвідношення понять “культура” та “освіта”. Вчений обстоював залучення особистості до цінностей культури як умови її збереження та розвитку. Культура, на думку педагога, – мета та результат розвитку суспільства. Тому освіта з цих позицій визначалась як процес становлення особистості в соціокультурному середовищі. Мислитель визнавав засобом залучення дитини до культурних цінностей належність її до держави, класу, нації. Заслуговує уваги ідея С.Гессена щодо організації початкової освіти, яка спрямована на становлення особистісного світу дитини шляхом сходження від індивідуального до духовно-практичного досвіду людства з метою формування особистості культури, яка прагне до продуктивної діяльності зі створення культурного середовища. “Вона створюється лише творчістю, спрямованою на здійснення надособистісних цілей науки, мистецтва, права, релігії, господарства, а також вимірюється сукупністю створеного людиною в напрямі цих завдань культури” [2, с. 74].

С.Гессен розумів педагогічний процес як цілісне явище. Вчений запропонував нову інтерпретацію трудового принципу як діяльнісного підходу, що вимагає творчої активності особистості в педагогічному процесі, позиції суб’єкта пізнання і власної діяльності. З цих позицій освіта на початковому етапі навчання повинна бути напружено творчою духовно-інтелектуальною працею дитини із створення самої себе та власних ціннісно-моральних

орієнтирів. Трудовий принцип визначається вченим як умова структуривання змісту освіти в початковій школі, оскільки передбачає опертя на конкретні види діяльності, є умовою формування методів, які активізують освітній процес.

Новий гетерологічний принцип як основа “педагогіки культури” С.Гессена дозволив йому розглянути всі актуальні проблеми педагогічної науки з позицій діалектики в органічному взаємозв'язку, що дало змогу досліднику представити “культурну педагогіку” як динамічну систему, що розвивається, розглянути початкову освіту як її неодмінну складову, показати діалектичний характер методів, форм освітнього процесу.

Учений обґрунтував педагогічний процес як співтворчість учителя та учня. Тому для викладання у початковій школі головним завданням, за С.Гессеном, має бути актуалізація мотивів та потреб учнів, розкриття їх особистісного потенціалу, прищеплення любові до знань, потреби в подальшій освіті та самоосвіті.

Аналіз спадщини вченого дає змогу стверджувати, що основою його педагогіки культури є антропологічний підхід, який обумовив ієрархічну структуру особистості, що розглядається ним як динамічна система в системі розвитку людства в цілому.

Теорія та методика початкової освіти визначена вченим як одна з антропологічних наук. Аналізуючи погляди вітчизняних та зарубіжних вчених натуралізму (М.Монтессорі та ін.) та експериментальної педагогіки (А. Біне, Е.Мейман, Г.І.Россолімо та ін.) він писав, що вони вбачали єдиною основою педагогіки психологію та фізіологію. На думку вченого, жодна з наук, яка належить до антропологічних, не може замінити педагогіку початкової освіти, як і не може бути єдиною її методологічною основою, але при цьому педагогіка повинна опиратися на “психотехніку” та “фізіотехніку”, тобто як на допоміжні науки: “Душа та тіло людини однаково повинні бути освідченими в напрямі культурних цінностей” [2, с. 376]; “Фізіотехніка та психотехніка, а також гігієна є тому істотно допоміжними дисциплінами педагогіки” [Там само, с. 374].

Дитина – відкрита система, яка постійно оновлюється, саме тому потрібно конструювати систему початкової освіти з позицій сприятливих умов для саморозвитку індивіда. С.Гессен зауважував: “Щоб знайти себе, індивідууму потрібно вибрати та вибудувати власний світ цінностей, увійти в світ знань, оволодіти творчими способами розв'язання наукових та життєвих проблем, відкрити рефлексивний світ власного “Я” та навчитися ним управляти” [1, с. 14].

Принципово новим у концепції педагога було рішення підійти до предмета та задач педагогіки, до розуміння сутності освіти з точки зору аксіології. С.Гессен пропонує ієрархію цілей, які можуть бути здійсненими і невичерпними надособистісними цілями-завданнями. Цілі освіти – це культурні цінності, у процесі роботи над якими особистість творить саму себе. Для мислителя найголовнішою

цінністю виступає цінність дитини. Причому такий підхід у педагогіці був не новий. Багато педагогів на поч. XX ст. обстоювали повагу до особистості: К.Н.Вентцель, І.Н.Горбунов-Посадов, О.Декролі, Е.Кей, М.Монтессорі, А.Фер'єр та ін. С.Гессен особистість розглядав як носія цінностей та умову їх збереження й розвитку; у свою чергу вони були умовою формування індивідуальності дитини. Саме тому аксіологічний підхід став визначальним у проектуванні та організації педагогічного процесу в концепції початкової освіти С.Гессена. Мислитель проголошував людину як найвищу цінність; добро, істину, красу, свободу, працю, рівність – як основу гуманістичної стратегії освітнього процесу в початковій школі. Іншою важливою цінністю педагог визначає свободу. На думку вченого, в результаті освіти дитина повинна поступово здобувати свободу. Школа як заклад, у якому дитина розвиває прагнення до свободи, повинна стати маленькою демократичною державою, поважати права та свободи дитини.

Обстоюючи ідеї єдиної школи, обов'язковості початкової та середньої освіти, С.Гессен вказав на місце початкової освіти в системі єдиної школи. Порівнюючи системи освіти різних країн (Англії, США, Німеччини тощо), вчений дійшов висновку про недосконалість початкової освіти як обов'язкової. Науковцем визначено низку принципів, на які повинна спиратися початкова освіта:

- диференціація як умова ціннісної спрямованості початкової освіти з урахуванням динаміки вікових особливостей;

- “конкретна цілісність” як концентрація освітнього процесу навколо дитини через матеріал з недиференційованого життєво-практичного оточення та розвиток потребнісно-мотиваційної сфери особистості;

- рівність як умова розкриття потенційних можливостей кожного;

- родинознавчий, який передбачає залучення учня до цінностей культури через культурно-освітній простір;

- епізодичний, який через пізнання проблеми, що прихована в епізоді як елементі недиференційованого цілого життєвого оточення, веде до наукового пізнання.

**Висновки.** Отже, концепція теорії та методики початкової освіти С.Гессена ґрунтується на аксіологічному, антропологічному, культурологічному, етнопедагогічному, діяльнісному підходах та передбачає організацію освітнього процесу початкової школи на принципах демократизації та гуманізації, творчої активності учнів у педагогічному процесі.

**Перспективи дослідження.** Стаття не вичерпує всі аспекти дослідження спадщини видатного вченого російського зарубіжжя, розкриваючи простір для подальших наукових пошуків, зокрема вивчення дидактичної концепції вченого, теорії виховання, ідей педагогічної майстерності та підготовки вчителя.

## Література

1. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–16.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию : учебник для вузов / С. И. Гессен. – Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
3. Гессен С. И. Педагогические сочинения / С. И. Гессен ; сост. Е. Г.Осовский, М. В. Богуславский. – Саранск : Типография “Красный октябрь”, 2001. – 564 с.
4. Рогова А. В. Философия и история образования : уч. пособ. / А. В. Рогова. – Чита : Издательство ЗабГпу, 2000. – 140 с.
5. Філософські засади трансформації вищої освіти України на початку ХХІ ст. : монографія. – К. : Пед. думка, 2007. – 352 с. – (Серія “Модернізація вищої освіти: світоглядно-пед. проблеми” / Академія Пед. наук України, Інститут вищої освіти).

УДК 37.013.78 + 316.454.3

## ІДЕЇ СОЦІАЛЬНОЇ ДІЇ (ПОВЕДІНКИ) В ТЕОРЕТИЧНИХ КОНЦЕПЦІЯХ М.ВЕБЕРА, Т.ПАРСОНСА, Р.МЕРТОНА

Лякішева А.В.

*Висвітлюються погляди на сутність соціальної дії (соціальної поведінки) представників різних наукових шкіл соціологічного знання: розуміючої соціології (М.Вебер), структурного функціоналізму (Т.Парсонс, Р.Мертон). Охарактеризовано особливості позиції кожного із зазначених дослідників щодо взаємодії і взаємовпливу в системі “особистість – суспільство”.*

*Ключові слова:* дійова особа, соціальна дія, соціальна поведінка, цінності, соціальні норми, суспільство.

*Освещаются взгляды на сущность социального действия (социального поведения) представителей различных научных школ социологического знания: понимающей социологии (М.Вебер), структурного функционализма (Т.Парсонс, Р.Мертон). Охарактеризованы особенности позиции каждого из упомянутых исследователей относительно взаимодействия и взаимовлияния в системе “личность – общество”.*

*Ключевые слова:* активная личность, социальное действие, социальное поведение, ценности, социальные нормы, общество.

*The author of the article elucidates the views on social action in different schools of sociology – interpretative sociology (M.Weber), structural functionalism (T.Parsons, R.Merton), and describes the peculiarities of each of the abovementioned scientists’ understanding of interaction and reciprocal influence in the system “personality – society”.*

*Key words:* agent, social action, social behavior, values, social norms, society.

**Постановка проблеми.** Проблеми функціонування суспільства, особливості його впливу на життєдіяльність і поведінку людей та зворотний вплив цих чинників на характер розвитку суспільства привертати і привертують увагу дослідників різних галузей наукового знання. Адже від дотримання чи порушення соціальної поведінки, здійснення її на засадах інституційованих у суспільстві соціальних норм чи надання переваги їх асоціальним типам залежить не тільки успішність соціального становлення окремого індивіда, його соціальної взаємодії з іншими людьми, а й ефективність розвитку всього суспільства.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Вагомий внесок у розробку питань, пов'язаних із визначенням сутності соціальної поведінки, особливостями її прояву, зробили представники різних зарубіжних течій: соціологізму (Е.Дюркгейм), розуміючої соціології (М.Вебер), теорії соціальної структурації (Е.Гідденс), прагматизму (В.Джеймс, Дж.Дьюї), біхевіоризму (Дж.Уотсон), символічного інтеракціонізму (Дж.Мід), функціоналізму (Т.Парсонс, Р.Мертон), теорії соціального конфлікту (О.Дарендорф, Л.Козер) тощо.

**Мета статті** – розкрити погляди на сутність соціальної поведінки (соціальної дії), що набули поширення в зарубіжній науковій думці, на прикладі теорій М.Вебера, Т.Парсонса, Р.Мертон.

**Виклад основного матеріалу.** М.Вебер – один із найвидатніших представників німецької соціологічної думки поч. ХХ ст., який намагався виявити суб'єктивний зміст, що його люди надають своїм вчинкам, коли “діють разом”. Тобто він акцентував на вивчення соціальної поведінки, під якою розумів такі дії людей, які вони свідомо співвідносять з поведінкою інших [2].

Визнаючи існування великої кількості типів соціальної діяльності, найпростішим з них М.Вебер вважав елементарну спільну дію. Наводячи як приклад зіткнення двох велосипедистів, німецький соціолог відзначав, що це зіткнення не можна назвати спільно орієнтованими діями, але “попередні спроби запобігти цьому інциденту, так само, як і можливу “сутичку” їх або спробу дійти мирної “згоди”, ми вже відносимо до дій вищезгаданого типу” [2, с. 509]. Соціальними діями він називав такі дії, які свідомо орієнтовані на певні “сподівання” і ґрунтуються на певних, наперед зумовлених



засадах, що є “раціонально визначеними”. Ці дії відповідають встановленому порядку або, навпаки, суперечать йому, хоча й зважають на його існування.

Для кращого окреслення сутності свого розуміння соціальної взаємодії М.Вебер зводить її до певних умовних схем типу “мета дії – способи її досягнення” – раціоналізує. Проте попереджає, що раціональна соціальна дія не вичерпує всієї багатоманітності форм людського спілкування і поведінки, оскільки велику роль тут відіграють традиції, емоції та інші нераціональні моменти. Така раціоналізація розглядалася ним як своєрідний “ідеальний тип”, за допомогою якого він прагнув чітко розмежувати пізнання соціальних явищ і ціннісний підхід до них, доводячи, що “каузальний аналіз і вибір між цінностями є речами хоча й взаємопов’язаними, однак принципово різними” [7, с. 26].

М.Вебер стверджував, що індивідуальні дії структурно та інституційно формують соціальну реальність, тобто вони є не “пасивними елементами”, а необхідною умовою її функціонування. Будь-яка дія людини набуває соціального характеру, коли в її основу покладаються суб’єктивна мотивація індивіда, його орієнтація на інших, вибір способу взаємодії з навколишньою дійсністю, які зумовлюються наявною у нього системою цінностей [2, с. 314].

Ґрунтуючись на таких ідеях, німецький соціолог виокремлював відповідно конструкції ідеально-типових моделей реальної поведінки людей:

- цілераціональну (в її основу покладаються очікування певної поведінки предметів зовнішнього світу та інших людей, свідомий вибір та розрахунок; критерієм раціональності є успіх);
- ціннісно-раціональну (базується на переконаннях людини, усвідомленні нею свого обов’язку);
- афективну (реакція на незначні обставини, що виявляється через актуальні почуття);
- традиційну (система автоматичних реакцій на звичайні подразники, звички) [2, с. 318].

В оптимальному варіанті, на переконання М.Вебера, людина для успішної соціальної взаємодії має володіти всіма наведеними типами поведінки, кожний з яких вона свідомо чи спонтанно (але відповідно до конкретних умов) обирає у процесі взаємодії з іншими.

Отже, в концепції М.Вебера соціальна поведінка поставала як деяка відносно узгоджена і послідовна сукупність учинків особистості. У кожній конкретній ситуації ця сукупність зумовлює певну лінію або стереотип поведінки. Особистість як соціальна істота може мати декілька типів поведінки. До того ж поведінка однієї й тієї самої особи в різних соціальних умовах є різною.

До розгляду проблеми “людська дія – соціальний порядок” звертався Т.Парсонс, убачаючи можливість розв’язання цієї проблеми в інтеграції тих уявлень, які вже набули поширення в науковій думці, але розглядалися зазвичай як взаємовиключні. Насамперед це утилітаризм – концепція, згідно з якою суспільство складається з індивідів, кожен з яких прагне власної вигоди, тому діє раціонально з розрахунку на отримання цієї вигоди. На таких засадах вибудована модель так званої

економічної людини (Homo oeconomicus) у класичній економічній теорії. Концепції позитивізму звертають увагу передусім на каузальні зв’язки, завдяки яким детермінується людська діяльність, тобто на залежність дійової особи від ситуації, середовища, зовнішніх умов. І, нарешті, ідеалізм, який розглядає людську діяльність з погляду її ціннісно-нормативної регуляції, наголошуючи на орієнтованості дій на певну цінність або норму [3, с.185].

Ці три підходи до розгляду природи людської діяльності (поведінки) Т.Парсонс прагне інтегрувати в понятті “волюнтарного порядку”, тобто порядку, який є наслідком взаємодії індивідів, наділених розумом, волею та емоціями. Інакше кажучи, Т.Парсонс “розглядає волюнтаризм як суб’єктивний процес ухвалення рішень дійовими особами, вважаючи, що такі рішення до певної мери ухвалюють під тиском, з одного боку, ситуації, а з іншого – співвідносяться з певними нормативними вимогами” [4, с. 5].

Найбільш повно такі ідеї Т.Парсонс виклав у своїй праці “Структура соціальної дії”, яку можна вважати розгорнутою теорією “волюнтарного порядку” суспільного життя, тобто порядку, який складається внаслідок людської взаємодії. У своїх поглядах американський соціолог базується на критичному переосмисленні концепції соціальної дії, запропонованих М.Вебером, Е.Дюркгеймом, В.Парето, А.Маршалла, прагнучи віднайти певну елементарну одиницю, яка покладена в основу всіх інших форм взаємодії, в основу суспільства, взятого як система взаємодії між людьми [6, с. 131].

Елементарна соціальна дія у визначенні Т.Парсонса становить доволі складне поєднання різнопорядкових елементів: ситуації, в якій розгортається дія; дійової особи, котра домагається певної мети; нормативних меж, засобів, за допомогою яких дійова особа сподівається здійснити свої наміри. Цю структуру соціолог намагався зобразити зсередини, з позиції самої дійової особи.

Дійова особа (згідно з назвою Т.Парсонса, “актор”) – це окремий індивід, узятий в особистісному плані як свідомо діюча особа, або “Я”. Це той рівень індивідуальності, який З.Фройд позначав як “Его”. У цьому плані організм, тіло дійової особи не можна вважати ідентичним її “Я”, оскільки воно належить швидше до ситуації дії, адже певні тілесні якості постають умовами і засобами дії, чимось незалежним від дійової особи.

Натомість мета, стверджував Т.Парсонс, визначається насамперед самим актором як свідомою особою і не залежить від ситуації. Це певний майбутній стан речей, бажаний для дійової особи, який не може настати сам собою, без її дій.

Ситуацією дії Т.Парсонс називає як незалежні від дійової особи зовнішні умови, так і те в цих умовах, що “актор” здатний контролювати й використовувати як засоби для досягнення мети.

Умови дії – це не вся різноманітність навколишнього світу, а лише те в ньому, про що людина має уявлення у зв’язку зі своїми діями, те, на що вона має зважати.

Останнім, згідно з переліком Т.Парсонса, чинником елементарної дії є її нормативна орієнтація – “бажаний зразок” дії. Норма, як і ситуація, виступає

тим, що так чи інакше обмежує вибір засобів, однак це обмеження не зовнішнє, а внутрішнє. Зміст норми втілює в собі певні суспільні вимоги, які трансформовані в індивідуальну свідомість.

Вибудовуючи таку структуру елементарної дії, Т.Парсонс доходить висновку про відсутність у ній такого важливого чинника, як інші дійові особи. Це змусило його звернутися до аналізу змісту цієї дії у співвідношенні вчинків однієї дійової особи з вчинками інших дійових осіб; кожна із сторін, що взаємодіють, розглядається як суб'єкт або як об'єкт дії. Це стало передумовою появи у парсонівській схемі поняття "іншого" (Alter-Ego), який визнавався одним із чинників ситуації дії. У такому плані елементарна дія постає в системному контексті, тобто у співвідношенні з діями інших. При цьому визнавалося, що дійовою особою може бути не лише окрема особистість (рівень особистісної системи), а й колектив (рівень соціальної системи).

Особистість як система, на думку Т.Парсонса, становить певну систему норм поведінки в суспільстві, яку індивід засвоює в процесі навчання і виховання відповідно до своїх індивідуальних здібностей. Навчання і виховання здійснюються в межах тієї чи іншої системи культурних норм і цінностей. Оскільки ж кожний індивід є неповторним, культура засвоюється і відтворюється ними по-різному. Тому, стверджує Т.Парсонс, "дуже важливо розглядати систему особистості як таку, яка не зводиться ані до організму, ані до культури. Те, чому навчаються, не є ані "структурою організму" у звичайному розумінні цього слова, ані властивістю культурної системи. Особистість утворює аналітично незалежну систем дій" [6, с. 166].

Особистісний рівень дій – це також система певних мотиваційних орієнтацій поведінки, в яких Т.Парсонс пропонує виокремлювати так звану катехітичну орієнтацію (ставлення до об'єктів з погляду їхньої значущості для задоволення потреб), когнітивну (визначення окремих аспектів ситуації з погляду інтересів дійової особи) та оцінювальну орієнтацію (вибір між альтернативними об'єктами ситуації). Вибір між альтернативами, у свою чергу, може здійснюватися з погляду простого "поліпшення балансу задоволення – незадоволення", а може здійснюватися з погляду оцінювання самих стандартів вибору як таких, що відповідають/не відповідають певним суспільним і культурним цінностям. "Усі цінності, – зауважує Т.Парсонс, – містять те, що можна назвати соціальним значенням. Оскільки вони є швидше культурними, ніж особистісними характеристиками, остільки вони вважаються загальноприйнятими. Навіть коли в окремих індивідів вони все таки несуть на собі відбиток загальноприйнятої культурної традиції, їхня своєрідність полягає в тому, що вони виступають відхиленнями від неї" [8, с. 17].

Важливу роль у теорії Т.Парсонса відіграє також поняття типових, або модельних, змінних. Мотивації, рольові сподівання й ціннісні орієнтації соціолог розглядає як певні змінні величини, зміст яких варіює між двома протилежними полюсами. Кожен вчинок дійової особи в цьому випадку розглядається як вибір позиції у певному просторі між альтернативними можливостями.

Типовими, або модельними, змінними (pattern variables) Т.Парсонс називає такі альтернативні пари: 1) афективність – афективна нейтральність; 2) орієнтація на себе – орієнтація на групу; 3) універсальність – партикуляризм; 4) припис – досягнення; 5) специфічність – дифузність. Кожна дія є такою, що більше тягнє до однієї з перелічених пар, а всі разом вони відображають складну й суперечливу єдність особистого і суспільного. Людина не може існувати, повністю загальмувавши свої емоційні реакції на інших людей і навколишній світ загалом. Водночас відсутність контролю над емоціями створює значні труднощі для взаємного узгодження дій. Тому нормальним емоційним фоном буде певна усереднена величина, тоді як афективна поведінка, з одного боку, і суто раціональна, позбавлена емоційного моменту, з іншого, можуть розглядатися як певні граничні випадки. Як і будь-яка інша змінна, ефективність може бути ранговою відповідно до певної шкали, що дає змогу операціоналізувати це поняття для проведення емпіричних досліджень [8, с. 87].

Інша пара змінних – "орієнтація на себе – орієнтація на групу" – фіксує суперечність між індивідуальним і колективним інтересами. Усі можливі типи поведінки, орієнтовані на індивідуалістичні чи колективістські цінності, також можна зобразити у вигляді певної рангової шкали, крайні значення якої відповідатимуть тій чи іншій цінності у "чистому" вигляді.

Кожна з альтернативних пар, за словами Т.Парсонса, розрахована на інтерпретацію в особистому чи соціальному вимірах, тому їх застосування дає можливість аналізувати соціальну дію у багатьох аспектах: які з погляду інституціоналізації дії, так і з погляду соціалізації особистості [8, с. 89].

Т.Парсонс виступає, як уже відзначалося вище, прихильником поглядів, згідно з якими наслідком соціальної взаємодії має бути певна рівновага між соціальним та індивідуальним.

Обґрунтовуючи основні ідеї своєї функціоналістської концепції, соціолог наголошує на тому, що вона претендує на те, щоб пояснювати найбільш загальні механізми функціонування соціальної системи як цілого та окремих її підсистем, але не претендує на пояснення того чи іншого конкретного суспільства з його специфікою, суперечностями, неповторними ознаками. До того ж основну увагу Т.Парсонс зосереджує на вивченні умов нормального функціонування суспільства, а не на його "патології". У цьому контексті актуалізується важливість доповнень і коректив, які вніс у функціоналізм Р.Мертон.

У найбільш загальному вигляді зміст мертонівської теорії аномії (суспільного розладу, дисфункції) полягає у визнанні в соціальній структурі двох можливих множин елементів, завдяки яким підтримується стабільність суспільного життя. З одного боку, це задані культурою цілі, наміри та інтереси людей, які легітимовані суспільно (тобто вважаються законними з погляду всього суспільства чи принаймні з погляду окремих його верств). Ці наміри та інтереси завжди більш-менш жорстко пов'язані між собою і створюють певну ієрархічну систему. Так само ієрархізовані відповідні їм цінності [5, с. 299].

Іншу множину елементів соціальної структури складають нормативні засоби контролю, за допомогою яких суспільство регулює способи досягнення життєво важливих цілей. Це те, що Т.Парсонс називав “нормативними межами соціальної дії”, за допомогою яких дозволене в суспільстві відрізняється від недозволеного. Наявність норм або соціального контролю обмежує вибір засобів досягнення цілей. Адже, як відзначає Р.Мертон, згадані вище дві множини елементів “не перебувають у незмінних відносинах одна з одною. Культурне акцентування певних цілей може змінюватися незалежно від рівня акцентування інституціоналізованих засобів. Цінність певних цілей може надто завищуватися, тоді як про інституційний припис засобів їх досягнення починають піклуватися зовсім так, як треба” [5, с. 299]. Як наслідок, у суспільстві поширюються зразки поведінки, яка, висувачи мету, не завжди зважає на засоби її досягнення. Такі суспільства Р.Мертон називає суспільствами зі слабо інтегрованою культурою; їм властива тенденція до постійних змін і новацій.

Протилежний випадок – суспільства з жорстко інтегрованою культурою, де “надто сильна схильність до інституційно приписаної поведінки перетворюється на предмет ритуалу” [5, с. 300]. Це зазвичай стабільні структури, які позначені певною одноманітністю організації і поганим пристосуванням до нових умов. Людська поведінка тут позначена страхом перед новим – неофобією.

Між цими двома межовими полюсами нормативної шкали, згідно з позицією Р.Мертон, розташована множина “нормальних” суспільства, де культурна інтегрованість і стабільність поєднуються з відкритістю до змін. “Пропоновані” культурою цілі людської поведінки та інституційно закріплені зразки засобів їх досягнення перебувають у даному випадку в певній рівновазі. Остання досягається завдяки стимулюванню суспільною структурою поведінки, яка не суперечить “зразковим засобам”. Щоправда, стимулювання відбувається не завжди, а час від часу і вибірково. Однак суб’єкти дії зазвичай схильні надавати більшої ваги меті, а не засобам, оскільки ця мета закріплена в культурі, є культурною цінністю, котра здатна стимулювати поведінку. Отже, ця поведінка розгортається водночас у двох різних системах координат, відповідно до двох різних програм, які Р.Мертон умовно називає культурною і соціонормативною. А це вже створює підставу для визначення відхилень у поведінці в бік тієї чи іншої програми. “Моя головна гіпотеза, – писав американський соціолог, – саме в тому й полягає, що девіантна поведінка, з соціологічного погляду, може розглядатися як симптом неузгодженості між культурно прописаними прагненнями і соціально структурованими засобами їх реалізації [5, с. 301].

Американський дослідник наголошує на можливості “сильного спотворення” способів поведінки внаслідок того, що зразки правильної поведінки не знаходять емоційної підтримки з боку культури. У цьому разі індивідам не залишається нічого іншого, як керуватися лише міркуваннями технічної доцільності й обирати, який з доступних їм способів поведінки буде найбільш ефективним для

досягнення тієї чи іншої із запропонованих культурною цілей. Саме таким технічно найбільш ефективним засобам і буде надаватися тепер перевага, тоді як інституційні приписи відкладаються вбік. Ослаблення інституційного регулювання поведінки веде до соціальної нестабільності і розвитку того, що Р.Мертон називає аномією. Основні джерела аномії він бачить насамперед у посиленні тиску на індивіда певного роду соціальних фактів – прийнятих даним суспільством культурних цінностей, під впливом яких в індивіда немовби мимовільно формуються певні завищені домагання. Інакше кажучи, соціальна структура формує певну систему таких вимог до індивідуальної поведінки, в яких запропонована можливість деінституціалізації, нехтування нормативними межами. Однак при цьому, як стверджує Р.Мертон, важливе значення має та обставина, що індивіди реагують на такий тиск неоднозначно. Інакше кажучи, існує не один, а кілька типів адаптації особистості до вимог культурної системи, зумовлених відмінностями в самій особистості. У найбільш загальному значенні системи індивідуальних реакцій на зовнішній тиск поділяються на системи конформного і девіантного типів. Конформізм і девіантність, як підкреслює Р.Мертон, – це не типи особистостей, а системи рольової поведінки особистості в тій чи іншій ситуації.

Особливість мертонівського дослідження полягає в тому, що в ньому надається увага вивченню аномії насамперед на рівні економічної поведінки в широкому значенні цього слова, тобто поведінки, ціннісними детермінантами якої виступають виробництво, обмін, розподіл і споживання благ.

Про суспільство, на переконання американського соціолога, можна вести мову в тому випадку, коли має місце загальна орієнтація поведінки на певні культурні цінності. Без цього можна говорити лише про певні соціальні відносини, певну хаотичну взаємодію. Ситуація, коли культурні цінності як цілі людської діяльності збігаються з інституційними засобами, свідчить про стабільність суспільства, нормальне функціонування його систем. Невідповідність між цілями людської поведінки і вимогами соціальних інститутів свідчить про суспільну кризу, яка, у свою чергу, означає перехід до нової фази суспільного розвитку.

**Висновки.** Проведений нами аналіз наукових поглядів зарубіжних соціологів на сутність соціальної поведінки (соціальної дії) дає змогу зробити такі висновки.

У розумінні М.Вебера, “соціальна дія” – це дія людини (незалежно від того, має вона зовнішній чи внутрішній характер, передбачає невтручання чи терпляче прийняття), яка згідно з передбаченими нею чи кількома дієвими особами сенсами співвідноситься з діями інших людей чи орієнтована на них. Для набуття характеристики соціальної дія повинна мати, як мінімум, дві ознаки: по-перше, вона має бути раціональною, усвідомленою; по-друге, має бути орієнтована на поведінку інших людей. Соціальними не можна вважати поведінку чи вчинки індивіда, які орієнтовані на несоціальні, речові об’єкти. У цій концепції акцентується на індивіді й нівелюється розгляд суспільства як самостійної реальності.

У центрі концепції Т.Парсонса – феномен людської дії, під якою він розуміє внутрішню мотивовану, орієнтовану на зовнішню мету і таку, що підпорядковується нормативним регуляторам, соціальну поведінку. Кожна дія має свою внутрішню структуру, складається з низки елементів і разом з тим становить соціальну цілісність щодо зовнішнього соціального середовища. Елементарною формою, за допомогою якої дії людей вписуються в соціальну систему, Т.Парсонс вважав соціальні ролі. Кожна роль передбачає відповідність дій індивіда певним соціальним очікуванням, загальноприйнятим нормативним і ціннісним стереотипам. За допомогою соціальних ролей індивід інтегрується у структуру того чи іншого соціального інституту і всієї соціальної системи в цілому. У Т.Парсонса суспільство й особистість постають двома відносно самостійними елементами загальної системи.

На переконання Р.Мертонна, всередині кожної соціальної групи наявні типові алгоритми поєднання

шкали бажаних цілей зі шкалою можливих (таких, що допускаються) засобів для їх досягнення. Члени групи зобов'язані здійснювати подібну кореляцію особисто для себе, в межах своєї морально-правової свідомості. Ці типові моделі кореляції носять нормативний характер. При цьому норми, які вважаються ефективними і доцільними в межах даної соціальної спільноти, можуть не збігатися з універсальними морально-правовими імперативами, виходити за їхні межі. Тому окремий індивід повинен здійснювати вибір адекватних засобів для досягнення своїх цілей або, враховуючи чинні нормативні обмеження, уникати їх. Згідно з концепцією Р.Мертонна, між поведінкою особистості та ефективністю розвитку суспільства наявний тісний взаємозв'язок: усвідомлене дотримання індивідом суспільних норм забезпечує його успішне функціонування, порушення цих норм, заміна їх тими, що заперечуються суспільством, призводить останнє до стану аномії.

### Література

1. Вебер М. Избранное. О некоторых категориях понимающей социологии / Макс Вебер ; отв. ред. и сост. Я. М. Вебер. – М. : Юрист, 1994. – 702 с. – (Лики культуры).
2. Вебер М. Избранное. Образ общества / Макс Вебер ; отв. ред. и сост. Я. М. Вебер. – М. : Юрист, 1994. – 702 с. – (Лики культуры).
3. Громов И. А. Западная теоретическая социология : монография / И. А. Громов, А. Ю. Мацкевич, В. А. Семенов. – М. : Ольга, 1996. – 286 с.
4. Ковалев А. Новая фаза борьбы вокруг идейного наследия Т.Парсонса / А. Ковалев // Буржуазная социология на исходе XX века. – М., 1986. – 365 с.
5. Мертон Р. Социальная структура и аномия // Социология преступности (современные буржуазные теории) / Р. Меротон. – М. : Прогресс, 1966. – С. 299–313.
6. Парсонс Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс. – М. : Академический Проект, 2000. – 880 с.
7. Погорілий О. І. Соціологічна думка XX століття : навч. посіб. / О. І. Погорілий. – К. : Либідь, 1996. – 224 с.
8. Parsons T. The Social System / T. Parsons. – Glencor III, 1957. – 314 p.

УДК 37(09)“18”(092):57

## ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ О.Я.ГЕРДА

Малько Н.М.

*У статті розглядаються дидактичні погляди О.Я.Герда, аналізується реалізація дидактичних принципів навчання при викладанні природничих дисциплін у його педагогічній спадщині. Здійснений аналіз педагогічної спадщини О.Я.Герда дозволяє зробити висновок, що ним були розвинуті основні дидактичні принципи викладання природничих дисциплін: принцип науковості, принцип систематичності, принцип виховання, принцип зв'язку навчання з життям, принцип природовідповідності, принцип активності, принцип наочності.*

*Ключові слова:* О.Я.Герд, дидактичні принципи, принцип науковості, принцип систематичності, принцип виховання, принцип зв'язку навчання з життям, принцип природовідповідності, принцип активності, принцип наочності.

*В статье рассматриваются дидактические взгляды О.Я.Герда, анализируется реализация дидактических принципов учебы при преподавании естественных дисциплин в его педагогическом наследии. Осуществленный анализ педагогического наследия О.Я.Герда позволяет сделать вывод, что им были развиты основные дидактические принципы преподавания естественных дисциплин: принцип научности, принцип систематичности, принцип воспитания, принцип связи учебы с жизнью, принцип природосоответствия, принцип активности, принцип наглядности.*

*Ключевые слова:* О.Я.Герд, дидактические принципы, принцип научности, принцип систематичности, принцип воспитания, принцип связи учебы с жизнью, принцип природосоответствия, принцип активности, принцип наглядности.

*The author of the article investigates O.Y.Gerd's didactic views, analyzes the realization of the didactic principles of teaching natural sciences in his pedagogical heritage and arrives at the conclusion that O.Y.Gerd developed the main didactic principles of teaching natural sciences: the principle of scientific content, the principle of systematic character, the principle of upbringing, the principle of connection of studies with life, the principle of correspondence to nature, the principle of activity, the principle of illustrativeness.*

*Key words:* O.Y.Gerd, didactic principles, the principle of scientific content, the principle of systematic character, the principle of connection of studies with life, the principle of correspondence to nature, the principle of activity, the principle of illustrativeness.

**Постановка проблеми.** Сучасні соціальні перетворення в Україні сприяють відродженню духовності, національної культури, зумовлюють необхідність пошуку нових засобів навчання та виховання дітей і молоді, реформування національної системи освіти.

Відповідно до Закону України "Про освіту" метою сучасної освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору [8].

Вирішення важливих сучасних проблем вимагає врахування досвіду минулого, важливих провідних ідей. Тому сучасні методисти все частіше звертають увагу на педагогічні надбання минулого з метою впровадження їх в освіту і виховання підростаючого покоління. Вивчення історії розвитку методичної думки розширює світогляд педагога і застерігає від помилок у професійній діяльності, дозволяє виявити найбільш прогресивні ідеї та творчо використовувати їх в сучасних умовах [12].

У становленні і розвитку вітчизняної методики природничої освіти провідне місце належить

відомому педагогу Олександрю Яковичу Герду. Він виділявся серед своїх сучасників оригінальними методичними ідеями. Його думки, висловлені в 60-х рр. XIX ст. пройняті ідеями сучасності і дуже близькі до найактуальніших питань сьогодення.

О.Я.Герд чітко і доказово розкрив значення природничих дисциплін у системі навчальних предметів і визначив їх значення у шкільній освіті. Висловлюючи і доводячи педагогічні положення, він визначав зміст, засоби і методику викладання природознавства [14].

Аналіз педагогічної спадщини О.Я.Герда, обґрунтування ним дидактичних принципів навчання допоможуть нам краще зрозуміти становлення та розвиток сучасних природничих дисциплін.

**Аналіз досліджень і публікацій в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Першу спробу створення цілісної системи принципів навчання здійснив Я.-А.Коменський. Його система принципів спирається на принцип природовідповідності: у навчанні та вихованні слід урахувувати природні, вікові та психологічні особливості дітей.

Ф.-А.-В.Дістервег, прагнучи розкрити дидактичні принципи і правила якомога конкретніше, розглядав їх як вимоги до змісту навчання, до вчителя й учнів.

Багата педагогічна спадщина К.Ушинського збагатила систему принципів навчання та їх трактування цінними теоретичними положеннями. За його переконаннями, в навчанні слід урахувувати: зміст і дозування навчального матеріалу, посиленість його для учнів, послідовність вивчення, розвиток свідомості, діяльності й активності учнів, міцність засвоєння знань, виховне навчання тощо. Заслуга К.Ушинського полягає в тому, що дидактичні принципи він розглядав у тісному зв'язку з формами й методами навчання [9; 11; 15].

У сучасних підручниках з педагогіки (І.П.Підласий, С.П.Максимюк, І.В.Малафій, І.В.Зайченко, О.Вишневський) обов'язково розглядаються дидактичні принципи, проблеми їх формування і класифікації. Так, сучасна прагматична педагогіка, виходячи з потреб підготовки дитини до активної діяльності, надає перевагу принципам, які забезпечують активну діяльність дитини на уроці.

Окремі аспекти реалізації дидактичних принципів при викладанні природничих дисциплін знаходимо в працях П.І.Боровицького, Н.М.Верзіліна, В.М.Корсунської [1].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що вивченням окремих питань педагогічної спадщини О.Я.Герда в різні часи займалося багато вчених, зокрема Б.Е.Райков, К.П.Ягодовський, Д.І.Трайтак, О.А.Біда, О.О.Барліт, Т.М.Собченко, А.М.Мартін.

Однак дослідження щодо висвітлення дидактичних поглядів Олександра Яковича Герда не існує, тому **метою нашої статті** є аналіз його дидактичних поглядів, а саме принципів навчання природничих дисциплін.

Перш ніж розглядати дидактичні погляди О.Я.Герда, з'ясуємо поняття "дидактика", "принципи навчання". За визначенням основоположника наукової педагогіки Я.Коменського, дидактика – теорія навчання. Дидактичні процеси виникають із суспільної необхідності передати молодому

поколінню накопичений досвід, важливий для розвитку суспільства. Яким чином це можна здійснити найбільш раціонально і з найбільшим ефектом для процесу формування особистості – основна проблема дидактики.

Дидактика використовує як загальнопедагогічні, так і психологічні категорії. До ключових дидактичних категорій належить категорія "принципи навчання".

*Принципи навчання* – це положення, які покладені в основу формування змісту навчання, вибору методів навчання, в основу розроблення і конструювання форм організації навчання. Це своєрідні вимоги, виконання яких дає змогу не тільки теоретично, а й практично створити і реалізувати систему навчання. У перекладі з латинської мови термін "принцип" означає "першооснова", "начало", "правило". У контексті цього визначення принципи – це основа, система вимог для створення і реалізації системи навчання [10].

*Принципи навчання (дидактичні принципи)* – це основні положення, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчальної роботи школи [15].

Принципи виражають нормативні основи навчання, взятого в конкретно-історичному вигляді [11].

Дидактичні принципи поширюються на вивчення всіх дисциплін. Фахові методики пристосовують їх до своїх потреб, а часом виводять з них і свої, прикладного рівня принципи [2].

Викладання природничих дисциплін базується, в першу чергу, на **принципі науковості**. Саме ця ідея відображається у працях видатного педагога-методиста: зміст навчання повинен відповідати сучасному науковому рівню і виховувати науковий світогляд. "Кінцева мета курсу природознавства в загальноосвітньому закладі – привести учня до певного світогляду, відповідно до сучасного стану природничих наук" [5]. О.Я.Герд закликав об'єктивно висвітлювати наукові факти, поняття, теорії, показувати перспективи розвитку науки, розкривати внутрішні зв'язки і відношення, причинно-наслідкові зв'язки в процесах і явищах. І, як послідовний прибічник еволюційного напрямку у природничій освіті учнів, з перших років своєї педагогічної діяльності намагався перебудувати викладання шкільного природознавства на основі дарвінізму.

Основним завданням природничих дисциплін О.Я.Герд вважав розвиток світогляду учнів. На його думку, природознавство повинно не лише навчати, а й виховувати. Тому наступний принцип, якого необхідно дотримуватися при навчанні природничих дисциплін, є **принцип виховання**. Бо саме він сприяє становленню світогляду і впливає на поведінку людини. Виховне значення мають і методи навчання, зокрема, вони можуть сприяти виробленню індивідуалізму чи схильності до співпраці, наполегливості, працьовитості, ретельності, відповідальності тощо.

Цей принцип безпосередньо впливає з єдності навчання, виховання та розвитку. Прагнення розвивати у дітей матеріалістичний світогляд педагог пов'язує з необхідністю правильного виховання учнів у процесі вивчення природи, що вимагає його органічного поєднання з навчанням. Найважливішою умовою такого поєднання, за

О.Я.Гердом, є послідовність матеріалістичного змісту всіх навчальних предметів, що складають курс природознавства. Саме за такої умови, вважав педагог, світогляд молоді буде результатом навчання: “Світогляд у жодному разі не має бути нав’язаний учню, він має бути природним підсумком з усього курсу” [5, с. 13].

Також реалізації принципу виховного навчання сприяють яскрава особистість учителя, його гуманність і добре ставлення до учнів, захопленість своїм предметом, загальна ерудиція, високий інтелектуальний рівень. Саме такою людиною і був О.Я.Герд. Він міг викликати інтерес в учнів до природничих дисциплін.

Стосовно **принципу систематичності** можна стверджувати, що він органічно пов’язаний з науковістю знань та вимагає, щоб у засвоєнні знань враховувалися як послідовність та доступність викладу, так і зв’язок предмета з іншими дисциплінами. Педагог писав з цього приводу: “Досягти цього можна лише правильною постановкою всього курсу, тобто викладанням окремих галузей природознавства у послідовному природному порядку і розміщенням навчального матеріалу у кожній окремій галузі також у пов’язаній природній послідовності. Спираючись на першу частину цього положення, матеріал слід було б розмістити таким чином: I. Неорганічний світ. II. Рослинний світ. III. Тваринний світ. IV. Людина. V. Історія Землі. Згідно з другою частиною цього положення в біологічних науках слід починити з нижчих форм і поступово переходити до вищих” [7].

Реалізацію принципу систематичності змісту навчання О.Я.Герд також вбачав у розкритті перед учнями загальних закономірностей, які належать усім живим тілам, тому курси ботаніки та зоології необхідні завершувати короткими оглядами, які повинні пояснити причини розповсюдження організмів на Землі, показати нерозривний зв’язок між неживою природою, рослинами і тваринами, розкрити родинні зв’язки всередині рослинного та тваринного світу й пояснити хід історичного прогресу природи в цілому.

Виховуючись на ідеях Я.-А.Коменського, О.Я.Герд акцентував свою увагу на **принципі природовідповідності**. На його думку, все, що відбувається в світі, підкоряється природним законам, виникає і розвивається відповідно до своєї природи, тобто природовідповідно. Тому педагогіка намагається зрозуміти закони природного розвитку дитини і допомогти їй ранньому розвитку. Розробляючи власну програму, визначаючи зміст та відбір навчального матеріалу, педагог мав на увазі вікові особливості психіки дитини, специфіку їх мислення, пам’яті та інтересів. Відповідаючи на запитання, з чого починати вивчення природознавства в школі, з явищ чи тіл, О.Я.Герд зазначав, що аналіз явищ і самостійне вивчення законів природи є чудовою працею, яку нічим не можна замінити, але розумова праця, як і будь-яка інша, може принести дітям задоволення і користь лише в тому випадку, коли вона їм посильна. Педагог намагався організувати навчання так, щоб вести учня від близького до далекого, від простого до складного, від конкретного до абстрактного.

Навчання природничих дисциплін О.Я.Герд організував так, щоб учні розуміли значення

теорії в житті людини, вміло застосовували теоретичні знання для виконання практичних завдань. Тому можна вважати, що він намагався реалізувати **принцип практичної спрямованості навчання**. На підтвердження цього в його статтях знаходимо рекомендації щодо практичного використання природних тіл: деякі лишайники використовуються в медицині, а деякі – в техніці. З лишайників видобувають відому речовину лакмус. У книзі “Мир Божий: Земля, воздух, вода” педагог не раз наголошував на практичному значенні корисних копалин: із свинцю виготовляють кулі, різноманітні пломби, важелі для годинників. З олова виготовляють тонкі листи, якими обгортають чай, тютюн та інші продукти для захисту їх від вогкості. Із глини виготовляють цеглу, черепицю і посуд... Таким чином, у своїх статтях і підручниках О.Я.Герд намагається відобразити взаємозв’язок теоретичного матеріалу з виробництвом, розкрити біологічні основи різних технологічних процесів. Навчаючи, він постійно звертається до навколишнього середовища як джерела знань і сфери застосування цих знань [3; 4; 6].

Без сумніву, О.Я.Герд одним із перших у ХІХ ст. організував навчальний процес, спираючись на **принцип активності**. Цей принцип полягає у формуванні позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності, активності та самостійності учнів, передбачає засвоєння знань не в готовому вигляді, а в процесі їх активної самостійної розумової діяльності.

Критикуючи дедуктивний метод викладання в школах, педагог вказує, що він абсолютно не задовольняє навчальний процес, учні лише пасивно заучують слова вчителя. При такому навчанні не відбувається осмислення фактів. Свідомість і активність абсолютно відсутні, не розвивається інтерес і любов до природи. Таким чином, О.Я.Герд на перше місце ставив методи викладання, які виховують самостійність мислення, спостережливість, пізнавальний інтерес. Велике значення надавав лабораторним і практичним роботам. На його думку, всі реальні знання отримані людством шляхом спостережень, порівнянь і дослідів, за допомогою висновків і узагальнень. Лише таким шляхом, а не читанням статей отримані знання можуть бути з користю передані дітям [7].

Методист – природодослідник правильно вважав, що поряд із живим словом учителя наочність повинна займати особливе місце, зокрема при викладанні природничих наук. **Принцип наочності** використовувався ще з найдавніших часів. В його основі лежить наукова закономірність, яка вказує на те, що ефективність засвоєння знань залежить від залучення до процесу пізнання різних органів чуття [10].

На думку О.Я.Герда, формування у дітей цілісного уявлення про тіла і явища навколишнього світу можливе за безпосереднього сприймання учнями об’єктів природи. Саме тому в школах мають бути гербарії рослин, опудала тварин, муляжі, зразки ґрунту, найпоширеніші гірські породи, мінерали, зразки металів, термометри, барометри, деякі найпростіші прилади для ознайомлення дітей із властивостями води і повітря.

Крім того, педагог надавав важливе значення екскурсіям. “Необхідно виводити дітей за місто, в поле, до лісу, на болото; необхідно, щоб вони самостійно спостерігали тіла всіх царств у їх природних умовах, знайомились з життям і розвитком організмів” [3].

Використання наочності у навчанні сприяє розумовому розвитку учнів, полегшує процес засвоєння і викликає інтерес до знань, допомагає сприймати об’єкт у розмаїтті його сторін і зв’язків, стимулює розвиток мотиваційної сфери учнів.

Отже, дидактичні принципи – це категорія історична. Їх зміст не є універсальним і “вічним”, а зумовлений певними історичними умовами. Дидактичні принципи визначаються соціальним замовленням, станом загальнонаукових досліджень у психології і філософії, змісту окремих навчальних предметів.

Деякі принципи (природовідповідності, самодіяльності) втрачають своє значення і зникають з педагогічної практики. Відбувається перебудова змісту принципів, які зберегли своє значення в нових умовах (емоційності навчання, міцності засвоєння знань), з’являються нові принципи (гуманізації, гуманітаризації та демократизації навчання), в яких відображаються нові вимоги суспільства до навчання.

Проведений аналіз педагогічної спадщини О.Я.Герда дозволяє зробити висновок, що ним були розвинуті основні дидактичні принципи

викладання природничих дисциплін. А саме: **принцип науковості, принцип систематичності, принцип виховання, принцип зв’язку навчання з життям, принцип природовідповідності, принцип активності, принцип наочності.**

Організовуючи процес навчання природничих наук у др. пол. XIX ст., О.Я.Герд, без сумніву, керувався ідеями передової на той час педагогіки. Як і інші педагоги, в першу чергу, він відстоював принцип науковості знань, уперше ввівши еволюційне вчення Ч.Дарвіна у практику навчання учнів середньої школи. Принцип наочності, який він реалізовував через використання колекцій гірських порід, гербаріїв, різних приладів, організовуючи екскурсії, не втратив свого значення і сьогодні. Залишається актуальним сьогодні і принцип активності, реалізація якого шляхом організації лабораторних і практичних робіт вважається великим досягненням у сучасній методиці викладання природничих дисциплін. Запропонований О.Я.Гердом розподіл навального матеріалу в порядку від неорганічного світу, рослин, тварин, людини та історії Землі є класичним прикладом реалізації принципу систематичності при вивченні основ наук. Отже, більшість пояснень і трактувань О.Я.Герда щодо організації навчання природничих дисциплін актуальні і сьогодні. У творчому доробку О.Я.Герда і початківця, і досвідчений педагог знайдуть багато мудрих і повчальних думок, конкретизованих прикладами із шкільної практики.

## Література

1. Верзилин Н. М. Общая методика преподавания биологии : учебник для студентов биол. ф-тов пед. ин-тов. ; пер. с рус. / Н. М. Верзилин, В. М. Корсунская. – К. : Вища школа. Главное изд-во, 1980. – 352 с.
2. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. / О. Вишневський. – 3-тє вид., доопрац. і доп. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
3. Герд О. Я. Об естественно-исторических экскурсиях / О. Я. Герд // Учитель. – 1866. – № 7. – С. 251–522.
4. Герд О. Я. О методе преподавания описательных естественных наук / О. Я. Герд // Учитель. – 1866. – Т. VI, № 7. – С. 14–20.
5. Герд А. Я. О курсе естественных наук в среднеучебных заведениях / А. Я. Герд ; под ред. Б. Е. Райкова // Избранные педагогические труды. – М. : АПН РСФСР, 1953. – С. 7–25.
6. Герд А. Я. Мир Божий / О. Я. Герд. – СПб., 1901.  
Книжка 1 : Земля, воздух и вода : для учащихся в начальной школе. – СПб., 1901. – 75 с.
7. Герд А. Я. Основания на которых построен курс предметных уроков / О. Я. Герд ; под ред. Б. Е. Райкова // Избранные педагогические труды. – М. : АПН РСФСР, 1953. – С. 81–91.
8. Закон України “Про освіту” // Бюлетень законодавства і юридичної практики України. – 1999. – № 9. – С. 13–31.
9. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посіб. / С. П. Максимюк. – К. : Кондор, 2009. – 670 с.
10. Малафіїк І. В. Дидактика : навч. посіб. / І. В. Малафіїк. – К. : Кондор, 2005. – 398 с.
11. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.  
Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 2000. – 576 с.
12. Скиба М. М. Розвиток методики викладання біології в загальноосвітній школі України у 20–30 роках ХХ століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Скиба М. М. ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 20 с.
13. Собченко Т. М. Розвиток природничої освіти у початковій школі в історії педагогічної думки другої половини ХІХ – початку ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Собченко Т. М. ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2007. – 217 арк.
14. Трайтак Д. И. Олександр Яковлевич Герд (1841–1888) / Д. И. Трайтак // Биология в школе. – 1988. – № 6. – С. 20–21.
15. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – 3-тє вид., стер. – К. : Академвидав, 2009. – 560 с.



УДК 376.1-056.26

## ЦІЛІ, ЗАВДАННЯ, НАПРЯМИ ТА ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В РОБОТАХ М.БУНАКОВА

Ямкова К.С.

*У статті розкрито цілі, завдання, напрями та принципи розвитку соціальної активності учнівської молоді за педагогічними роботами М.Бунакова. Автор аналізує праці видатного педагога для побудови теорії розвитку соціальної активності учнівської молоді.*

*Ключові слова:* соціальна активність, учнівська молодь.

*В статье раскрываются цели, задачи, направления и принципы развития социальной активности учащейся молодежи, выявленные в педагогических трудах Н.Бунакова. Автор анализирует работы выдающегося педагога для построения теории развития социальной активности учащейся молодежи.*

*Ключевые слова:* социальная активность, учащаяся молодежь.

*The article expounds the goals, objectives, directions and principles of students' social activity development according to M.Bunakov's works. The author analyzes the works of the prominent pedagogue for the construction of a theory of the student youth social activity development.*

*Key words:* social activity, student youth.

**Постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями.** Свідоме звернення до фактів та подій в історії педагогіки є важливим для педагогічної науки та осмислення набутого педагогічного досвіду. В історії вітчизняної педагогіки існували різні ідеї, що надихали своїх сучасників до вирішення багатьох проблем, у тому числі проблеми розвитку соціальної активності учнівської молоді. Слушна ідея, обґрунтована ціль, визначена мета і впорядковані завдання, що висловлені видатним педагогом М.Бунаковим, для розвитку соціальної активності учнівської молоді на сьогодні є важливим здобутком. Звісно, не кожна згадка, що стосується розвитку соціальної активності учнівської молоді, є доцільною на сьогодні, оскільки відбулися значні соціально-економічні зміни, але роботи вітчизняного педагога, на нашу думку, мають бути осмислені для потреб сьогодення за допомогою методів історичного наукового дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми.** Проблема розвитку соціальної активності учнівської молоді у роботах М.Бунакова є недостатньо вивченою. Огляд сучасних підручників з історії педагогіки засвідчує, що розкритою для вивчення є творча спадщина його сучасників – М.Драгоманова, М.Грушевського, Ю.Федьковича (вчених, творчість яких відносять до другої половини ХІХ ст.) та І.Франка, Л.Українки, Т.Лубенця (поч. ХХ ст.) [5; 8]. Але про педагогічну діяльність Миколи Федорича Бунакова (1837–1904 р.), який має займати

чільне місце серед відомих постатей, котрі закладали підвалини вітчизняної системи соціального виховання і народної освіти, відомостей, на жаль, замало.

Є такі дисертаційні дослідження, що розкривають з педагогічних позицій ідеї М.Бунакова щодо самостійної роботи учнівської молоді (О.Іоніна) [5]; розвитку пізнавальних інтересів учнів середніх навчальних закладів (О.Кудряшев) [7] та ін. Близькою до нашого дослідження є дисертаційна робота І.Нестерової “Проблеми початкової освіти в педагогічній і культурно-просвітницькій діяльності М.Ф.Бунакова в контексті суспільно-педагогічного руху 60–90-х рр. ХІХ ст.” [10]. Але праць стосовно проблеми розвитку соціальної активності учнівської молоді у роботах М.Бунакова серед останніх дисертаційних досліджень нами виявлено не було. Це зумовлює пошук і виявлення ідей у роботах педагога щодо вирішення цієї важливої для сьогодення проблеми. Це є метою нашого дослідження.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На поч. ХХ ст. перед учнівською молоддю як соціальною групою виникло багато проблем, що були висвітлені в історичних педагогічних працях. Цей період відмічений такими соціально-політичними подіями, що повністю змінили навчально-виховні завдання школи. Серед них вирішення соціально-педагогічних проблем займало чільне місце. З цього приводу М.Левківський писав: “Царськими указами цього періоду разом з проголошенням

свободи зборів друку, слова, спілок з'явилася реальна можливість відродження національного шкільництва: у сфері науково-педагогічній, суто організаційній, соціально-педагогічній і т.ін.” [8, с. 254].

Переосмислення соціально-педагогічних ідей вітчизняного громадського діяча, педагога на сьогодні пов'язане з пошуком конструктивних напрямів у розвитку соціальної активності учнівської молоді. Так, наприклад, його ідеї про ціннісні орієнтири у вихованні сучасної молоді набувають вагомого значення, адже сьогодні змінюється система виховання, з'являються нові пріоритети у навчально-виховній роботі. Додамо також, що досвід соціально-педагогічної діяльності М.Бунакова може бути використаний у практиці сучасної школи, коли все частіше обговорюється думка про необхідність залучення батьків до проблем виховання учнівської молоді, важливість спільної діяльності з виховання майбутнього покоління, залучення учнівської молоді до активного спілкування з музичним та театральним мистецтвом. Все вищезазначене є підставою для ґрунтовного дослідження соціально-педагогічної та громадської роботи, ідей видатного педагога.

Досвід організації соціально-педагогічної діяльності для цього періоду, узагальнений М.Бунаковим, був цікавий для багатьох учителів через ініціативне, активне та енергійне його наповнення. У бібліографічному нарисі про життя і діяльність педагога Л.Македонов зазначав: “Театр Бунакова” існував в селі більше 12 років, без усякого дозволу та цензури даються п'єси... І це було в той час, коли багато земств марно добивалися дозволу на влаштування народних читань хоча б під найсуворішим наглядом поліції” [9, с. 28].

Перші п'єси, за свідченнями Л.Македонова, і як видно з робіт М.Бунакова, мали соціальний характер: “Сирітка”, “Не так живи, як хочеться”, “Чуже добро про запас не йде” та ін. Також можна відзначити і соціальний характер наступних вистав (“Не в свої сани не сідай”, “В чужому бенкеті похмілля”). Ставили й водевілі (“Простачка і вихована”, “Візники” та ін.). До театральних постановок залучалися вчителі, представники молоді інтелігенції і самі учні.

Заслугує на увагу, крім педагогічної, і громадська діяльність М.Бунакова. Він брав активну участь у різних сферах життя села: у роботі земства і суспільства для допомоги селянському населенню, що голодувало, в організації місцевих громадських робіт (за його сприяння була виправлена крута дорога, влаштовані громадські колодязі, громадська баня, громадський сад тощо). До деяких видів соціальної допомоги педагог мав ставився вкрай негативно. Так, розглядаючи безкоштовний хліб для голодних як принизливу для становлення особистості “дармову годівлю”, М.Бунаков намагався так організувати допомогу для бідних, щоб селянин не відчував себе жебраком. М.Бунаков зазначав, що такий вид соціальної допомоги розбещує населення, принижує самоповагу, знищує активну енергію народу. Спостерігаючи за надзвичайним жебрацтвом та бідністю, за невіглаством і апатією, дикими розвагами селян, М.Бунаков з жалем говорив: “... Як оскотинів цей

народ, хороший і талановитий за природою! Хто? Так, ті ж панове слов'янофіли і ... православні патріоти своєї батьківщини, зі своїми предками боярами і відкупниками” [10, с. 29]. Таким чином, педагог бачив основну причину соціально-економічної скрути народу у лицемірстві у виразі патріотичних і релігійних почуттів, нездатності відмовитися від особистої вигоди заради соціального благополуччя, загальній пасивності і апатії до суспільних справ.

Досвід його громадської педагогічної діяльності як на території сучасної Росії, так і України узагальнюється у праці “Як я став і як перестав бути “вчителем вчителів” [1]. Зокрема, у цій роботі М.Бунаков, розкриваючи проблеми навчально-виховного процесу у військовій гімназії, відзначав важливість підвищення рівня знань самих учителів як викладачів, писав про необхідність підготовки вихователів. І якщо для підготовки педагогів-викладачів були організовані спеціальні курси, де він мав можливість викладати, то головна проблема, як писав М.Бунаков, полягає у правильному підборі не викладачів, а вихователів, оскільки “основним контингентом для заміщення виховательських місць були офіцери, напівосвічені і без всякої педагогічної підготовки...” [1, с. 10].

Також в історії педагогіки представлено факти приниження вагомості ролі М.Бунакова у вирішенні соціально-педагогічних проблем. Так, педагога звинувачували в тому, що він виявляв пристрасть до німецької педагогіки і використовував ті методи навчання, що були запропоновані німецькими педагогами, а саме метод наочного навчання. Піддавалася критиці і його соціально-педагогічна діяльність. Наведемо слова М.Бунакова про вплив німецької педагогіки на його педагогічну діяльність: “...Мені довелося перенести немало докорів і навіть знущання за уявну пристрасть до німецьких педагогічних теорій... але, по правді, не можу визнати цього впливу злякисним: це було необхідно, неминуче і, безумовно, корисно” [1, с. 14–15]. М.Бунаков називав причини, через які було потрібне використання досвіду німецьких педагогів, потреба створити народну школу (що спалахнула і зненацька захопила всіх після визвольного акта 19 лютого), неготовність і міністерства, і учителів до розбудови системи народної освіти. Саме тому, як пояснював педагог, довелося звернутися за живими прикладами і зразками до сусіднього народу, що був багатий і педагогічним досвідом авторитетних діячів народних німецьких шкіл, і педагогічною літературою.

Зазначимо, що, як громадський діяч і носій ідеї про вільну школу, педагог після 1900 р. піддався репресіям. Його педагогічна робота в сільській школі, де він викладав після 1900 р., як і його ідеї для розвитку соціальної активності учнівської молоді, мали великий вплив на його сучасників.

У працях М.Бунакова знаходимо певні цілі, завдання, напрями роботи, а також специфічні принципи розвитку соціальної активності, основні форми і методи, які використовували вчителі у виховній роботі, а також заплановані результати.

Так, на думку М.Бунакова, викладач повинен піклуватися, головним чином, не про суму знань, а

про те, щоб учні з кожного його уроку винесли думки, почуття, прагнення, що сприятиме піднесенню морально-релігійного життя, розбудові суспільства [3, с. 54]. Вказуючи на суттєві недоліки виховної роботи в цілому, М.Бунаков підкреслював, що навчання полягає в тому, що учителі готують учнів до іспитів, але не до морально-релігійного життя. “Зрозуміло, – писав педагог, – саме тому, що викладання дає тільки “суму знань”, осторонь залишається виховний вплив вчення, та й про міцність знань не дбає: аби до іспиту вони були цілими в пам’яті учнів, а там “що буде, те буде” [3, с. 56]. Педагог був переконаний у тому, що процес виховання і підготовка учнів до життя могли б відбуватися по-іншому. Педагог закликав учителів служити народному життю, вносити в нього світло знань, розвинути думку і релігійно-моральне виховання, застерігаючи від боротьби із самим соціумом, народним життям: “Але не вступаєте в боротьбу з народним життям, – зазначав М.Бунаков, – воно перемаже” [3, с. 76]. У роботі педагога ми також зустрічаємо і негативне ставлення до протилежності активності – нудьги. На його думку, нудьга є найнебезпечнішим і найбільш небажаним гостем у кожній школі [3, с. 77].

Активна освітня діяльність самого вчителя в соціумі, на думку педагога, призведе до позитивного результату. Так, М.Бунаков пропонував збільшити число грамотних і мислячих матерів, оскільки саме від них залежить домашнє виховання дітей і, як наслідок, фізичні та моральні якості майбутніх поколінь: “Ми так часто скаржимося, – писав педагог, – що люди навколо нас вироджуються, стають слабшими, порочними, безхарактерними, а жодних заходів проти цього виродження поколінь не робимо” [3, с. 90].

Мета розвитку соціальної активності учнівської молоді – розвиток діяльної особистості, яка безкорисливо віддана своїй справі, позбавлена від двох, спільних для всього народу негативних рис: громадської ворожнечі та безпечності. “Немає у нас, – писав М.Бунаков, – однастайності, справжньої людської любові між собою, міцної і розумної громадськості. Всі нарізно, кожен живе сам по собі і сам для себе, нехтуючи мирськими інтересами в справах, нерідко навіть жертвуючи мирською суспільною справою та світською вигодою заради вигоди своєї особистої” [3, с. 137].

Саме тому в основні завдання школи, на думку педагога, крім навчання і виховання дітей, входять і надання благодійного впливу на звичаї всього місцевого населення. Для цього, як вказував педагог, школі необхідно відмовитися від гордої замкнутості, встановити щирі та чесні відносини з соціальним середовищем, показати публічність її діяльності, яка повинна бути поєднана з повною готовністю давати відвертий звіт про цю діяльність батькам і суспільству, якому школа хоче служити, незалежно від того, на чий кошти вона сама існує. Школа і вчитель, як стверджував М.Бунаков, насамперед, відповідальні перед Богом, перед суспільством і батьками своїх учнів, і від цієї відповідальності ні школа, ні вчитель не повинні і не можуть ухилитися” [3, с. 108].

По-сучасному звучать чудові слова педагога про те, що школа повинна перебувати в живому

спілкуванні з місцевим населенням, усіма засобами та за кожної нагоди залучати і наближати його до себе. Не визнавав М.Бунаков зневажливого і гордовитого ставлення вчителя до батьків і родичів своїх учнів і взагалі до місцевих людей. У своїх судженнях педагог, який знав ціну шанобливого ставлення до особистості, її гідності, близький до нашого часу. Правильно стверджував педагог, що, ставлячись з повагою і доброзичливістю до місцевих людей, школа повинна пам’ятати, що не ті люди з їхніми дітьми існують на світі для школи, а школа існує для них. У цьому випадку, як вказував педагог, школа буде сумлінно вдвигатися в навколишнє життя, з її умовами і потребами, “і раз назавжди відмовиться від нерозумних претензій гвалтувати це життя, – навпаки, сама буде пристосовуватися до умов і потреб життя, щоб чесно служити їй на благо” [3, с. 109].

Серед засобів, які використовував М.Бунаков у роботі з учнівською молоддю, для розвитку соціальної активності, на нашу думку, важливими є такі: організація позакласних читань, вечорів зі світловими картинками, шкільних урочистостей, участь учнівської молоді та робіт, що були зроблені їхніми руками, в сільськогосподарських і кустарно-промислових виставках, а також постановка п’єс у шкільному театрі, де самі учні виконують ролі, самостійно виготовляють декорації, стежать за порядком під час вистав, тобто займають активну позицію. Важливим для розвитку соціальної активності учнівської молоді також вважався вибір та схвалення самими учнями п’єси, що має соціальну спрямованість, а також і той факт, що дія проходить у знайомій для учнів та місцевого населення атмосфері. Так, М.Бунаков писав: “Перша сцена представляє сільську вулицю в святковий день. Тут вимальовується скрутне становище сироти в чужій сім’ї. Друга сцена представляє галявину в лісі вночі, при місячному світлі. Розмови хлопчиків, які стережуть коней і розташувалися біля багаття, нагадують “Бежин луг” Тургенєва: сцена дуже жива, поетична і правдива. Серед забобонних розповідей та розмов майстерно введені розумні промови хлопчика, який навчався в школі і дуже просто розбиває страхи і фантазмагорії своїх товаришів. Тут же є старий лісник, який виручає сирітку із скрутного становища, і п’єса закінчується веселою народною піснею, яку співають хором хлопчики і дівчатка” [3, с. 116].

Додамо, що М.Бунаков визнавав велике значення народного театру для розвитку соціальної активності учнівської молоді, він активно популяризував серед населення досягнення учнів: їх театральну майстерність та здібності до спілкування з музичним мистецтвом. Виступаючи перед народними вчителями на з’їздах та засіданнях, педагог брав участь у полеміці щодо правомірності використання такої форми роботи.

Індивідуальний і соціальний принципи в організації навчально-виховного процесу були запропоновані в роботі М.Бунакова “Шкільна справа” [4, с. 155]. Для розвитку соціальної активності учнівської молоді важлива ідея видатного педагога, сутність якої полягає в тому, що для підготовки учнів до суспільного життя вчителю необхідно встановити

правильне ставлення учнів до громади: “Соціальний принцип вимагає, щоб педагог встановив правильне ставлення кожної особистості до цього товариства, серед якого вона перебуває, і користувався б суспільним характером шкільного життя та шкільного навчання для утворення змішаних темпераментів, для підготовки учнів до суспільного життя” [4, с. 155].

Результатом виховання, на думку М.Бунакова, є надання учням можливості відкриття шляху самонавчання з самого життя, з природи, з книг [2, с. 163]. Слід вказати на те, що М.Бунаков у своїх роботах охопив усі складнощі розвитку соціальної активності сільських жителів. Причинами такого стану М.Бунаков називав дуже слабкий розвиток істинно християнських почуттів, любові до ближнього, доброзичливості, співчуття. Він писав про повну неумілість і небажання улаштувати власне життя, про відсутність потреб і звичок елементарної людської порядності, про бідність громадського почуття, заздрість, дрібне себелюбство, цілковиту необізнаність щодо своїх прав і обов’язків жителів села: “Немає нічого легше і простіше, як образити, обібрати, розорити нашого мужика. Він не знає, що йому можна і чого не можна, в яких випадках, в яких відносинах і в якій мірі гарантована його особа та власність, куди і в яких випадках він може звертатися за охороною, захистом, допомогою ... У своєму господарстві він знає тільки дідівський звичай і в межах цього звичаю часто веде справу цілком добре, але нове ускладнення, видозміна умов господарства, продуктивності землі і праці, ставлять його у глухий кут і в беспорядне становище” [3, с. 160]. Заслугує на увагу в руслі нашого дослідження і закономірність, яка була помічена М.Бунаковим, що стосується активної діяльності самих вчителів у школі та соціумі. “Вони й повинні не падати духом, не опускати рук, миритися з крайньою помірністю результатів, з повільним сприйняттям середовища, з повільністю роботи. Рано чи пізно істина і благо своє візьмуть” [3, с. 208].

Цінністю освітньої діяльності, на думку М.Бунакова, повинні виступати саме вчення, наука і знання, а не похвальні листи та атестати, не патент, який готує кар’єриста і марнославно набувача – героя нашого часу [3, с. 91]. Ці та наступні чудові слова великого педагога дуже добре ілюструють ті прикрі випадки виховання, які й досі є в нашому суспільстві: “Раніше хороший учень з радістю ніс із собою зі школи в свою хату корисну книжку, а тепер відносить ні на що непотрібний йому похвальний лист. Невже це прогрес? Чи виграють школа і життя, коли здійсниться остаточно переробка “ученья для навчання” у науку заради свідоцтва та похвального листа? На наше переконання, це

більш ніж сумнівно” [3, с. 91]. На думку М.Бунакова, подолати такі складнощі допоможуть широкий розумовий розвиток, виховний характер навчання в школі. При цьому педагог викривав у своїх роботах формальну релігійність, внутрішню порожню, чиновницьку педагогіку з журналами, свідченнями, похвальними листами і зовнішньою дисципліною, перетворення “живої” освітньої справи на “паперову” тощо.

**Висновки.** Педагогічна діяльність та погляди М.Бунакова щодо розвитку соціальної активності учнівської молоді знаходилися в тісному взаємозв’язку з процесами розбудови системи соціального виховання, що відбувалися наприкінці XIX – на поч. XX ст. В обговоренні основних проблем розвитку соціальної активності учнівської молоді М.Бунаков є активним прихильником громадської ініціативи. Громадсько-педагогічна діяльність вітчизняного вченого виявлялася під час міжособистісного спілкування (бесіди з учнями, студентами та вчителями, що були зацікавлені у живому спілкуванні з педагогом після занять і лекцій); виконання професійних обов’язків, встановлення і продовження професійних стосунків (робота на педагогічних курсах, з’їздах, організації початкових шкіл); проведення просвітницької і громадської діяльності у земському самоврядуванні, у різних товариствах та комітетах; в активній науковій, публіцистичній діяльності тощо.

Для побудови та розвитку соціальної активності учнівської молоді важливою є ідея педагога щодо співвідношення релігійних і моральних цінностей народу, розвиток духовно-моральних рис учнів, серед яких – щирість, любов до інших, оточення тощо. У педагогічній теорії і практиці М.Бунакова, що сприяли розвитку соціальної активності учнівської молоді, вагоме місце займала організація народного театру, що надалі виступив союзником школи в поширенні просвітницької діяльності в народі. Отже, ідея організації соціально-педагогічного середовища за допомогою самих учнів, випускників шкіл, учителів та інтелігенції, людей небайдужих до соціально-економічних проблем у суспільстві, мають знайти своє продовження в практиці сучасних загальноосвітніх шкіл, клубів за місцем проживання, освітніх закладів та установ тощо.

Отже, сьогодні ідеї видатного педагога є дуже важливими для побудови теорії розвитку соціальної активності учнівської молоді, зокрема, актуальними є виділені нами у його наукових роботах цілі, завдання, напрями та принципи розвитку соціальної активності учнівської молоді. **Перспективою нашого подальшого дослідження** є аналіз педагогічних ідей щодо розвитку соціальної активності учнівської молоді у роботах вітчизняних педагогів пер. пол. XX ст.

## Література

1. Бунаков Н. Ф. Как я стал и как перестал быть “учителем учителей” / Николай Федорович Бунаков. – СПб. : [б. и.], 1905. – 159 с.
2. Бунаков Н. Ф. Родной язык, как предмет обучения в начальной школе с трехгодичным курсом: лекции, читан. на пед. курсах Моск. политехн. выст. в 1872 г. / Николай Федорович Бунаков. – 15-е изд., испр. – СПб. : Гутзац, 1908. – 163, [1] с.
3. Бунаков Н. Ф. Сельская школа и народная жизнь: наблюдения и заметки сельского учителя / Николай Федорович Бунаков. – СПб. : [б. и.], 1906. – 229 с.

4. Бунаков Н. Ф. Школьное дело: учебный материал, проработанный на учительских съездах и курсах за 30 лет (1872–1902 г.) / Николай Федорович Бунаков. – 3-е изд., значит. переработ. – СПб. : Гутзац, 1906. – 231 с.
5. Зайченко І. В. Історія педагогіки : у 2 кн. / Іван Васильович Зайченко. – К. : Вид. дім “Слово”, 2010. – 624 с.
6. Ионина О. В. Теория и практика самостоятельной работы учащихся в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX веков : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Ионина О. В. – Пятигорск : Пятигорский государственный лингвистический университет, 2005. – 246 с.
7. Кудряшев А. В. Проблема развития познавательных интересов учащихся средних учебных заведений в отечественной педагогике в конце XIX – начале XX вв. : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Кудряшев Алексей Валериевич. – М. : Московский государственный педагогический университет, 2000. – 195 с.
8. Левківський М. В. Історія педагогіки : підручник / Михайло Васильович Левківський. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
9. Македонов Л. В. Николай Федорович Бунаков, его жизнь и деятельность: биографический очерк / Л. В. Македонов. – СПб. : Гутзац, 1907. – 44 с.
10. Нестерова И. Н. Проблемы начального образования в педагогической и культурно-просветительской деятельности Н. Ф. Бунакова в контексте общественно-педагогического движения 60–90-х гг. XIX века : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01/ Нестерова Ирина Николаевна. – Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2002. – 210 с.

УДК 373.3.016:811.133.1]:371.67(44)

## ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ШКОЛАХ ФРАНЦІЇ

Радченко Ю.П.

*Стаття присвячена дослідженню проблеми створення сучасного електронного підручника. Особлива увага приділяється вивченню основних принципів електронних підручників з іноземної мови у школах Франції.*

*Ключові слова: принцип, електронні підручники, іноземна мова, Франція.*

*В статье исследуются проблемы создания современного электронного учебника. Особое внимание уделено изучению основных принципов электронных учебников по иностранному языку в школах Франции.*

*Ключевые слова: принцип, электронные учебники, иностранный язык, Франция.*

*This article deals with the basic principles of constructing modern electronical textbooks of foreign languages in France.*

*Key words: principle, electronical textbooks, foreign languages, France.*

**Постановка проблеми.** Як зробити процес опанування іноземної мови цікавим і посильним для кожного учня? У який спосіб закласти фундамент його особистої, соціальної та професійної успішності? Як, зберігаючи традиції вітчизняної освіти, зробити її відповідною запитам сучасного європейського суспільства, підвищити ефективність та доступність? Як саме перейти від “освіти для всіх” до “освіти для кожного”? Це не весь список проблем, які має вирішити вчитель. Нагальність вирішення цілого кола проблем зросла у зв'язку з реформами, що вже відбулися або відбуваються сьогодні у галузях освіти європейських країн. Одним з останніх засобів навчання нового покоління є використання електронних підручників. Залучення новітніх технологій саме у навчання іноземних мов дасть змогу створити принципово нове навчальне середовище, що забезпечить:

– високу якість підготовки учнів завдяки науково обґрунтованому поєднанню фундаментальної та практико-орієнтованої (функціональної) складників змісту навчання;

– системність знань, умінь та навичок завдяки реалізації принципу послідовності та узгодження змісту навчальних матеріалів не тільки з окремого предмета (у цьому випадку – з іноземної мови), а й на рівні міжпредметних зв'язків;

– формування світогляду учнів через комплексне, цілеспрямоване та активне засвоєння школярами найважливіших ідей та цінностей світової культури, опанування навичок збору, аналізу та використання інформації;

– можливість для вчителя найбільш плідно проявити свою професійну компетентність за раху-

нок електронних підручників, звільнить його від великої кількості рутинних операцій як під час підготовки до уроку, так і в процесі організації навчальної діяльності учнів у класі та вдома [3; 4; 6].

### **Аналіз останніх досліджень та публікацій.**

Розробка теорії створення сучасних електронних підручників є актуальним напрямком роботи багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. Дослідженню сучасних проблем електронних підручників з іноземних мов присвятили свої роботи в Європі А-В.Феннер, А.Фітцпатрік, Д.Ньюбай, Р.Галінк, Франсуа-Марі Жерар, Ксав'є Роеж'єр. Питання розробки електронних засобів навчання в Україні розглядають В.А.Костін, М.І.Жалдак, П.І.Сердюков, В.Г.Редько, Н.Д.Ротмистров, Л.Ю.Шапран, Л.І.Куниця, Т.П.Терещенко, Е.В.Александров, Ю.В.Попов, В.А.Свешнікова.

**Метою статті** є визначення основних принципів електронних підручників з іноземної мови у школах Франції як сучасного навчального засобу.

**Завдання статті:**

- дослідити основні вимоги до побудови сучасного електронного підручника з іноземної мови;  
- визначити принципи створення електронних підручників з іноземних мов у школах Франції.

**Основна частина.** Освіта у сучасній Європі розуміється як самосвідомість цивілізації, а саме опанування основ філософії та інших наук, ознайомлення із найважливішими творами мистецтва та літератури [7].

Потреба громадянина Франції у володінні кількома іноземними мовами зумовлена не тільки економічними потребами, а є фактором загального політичного та культурного розвитку особистості.

Багатомовність – невід’ємна частина дня сьогоднішнього та майбутнього європейських країн. Освічена людина є продуктом своєї культури, і це дає їй змогу бути толерантною. Толерантність освіченої людини слід розуміти не тільки як необхідність бути терпимою, а й як визнання іншого світосприйняття як рівноправного, іншої особистості та культури як необхідної умови збагачення власного існування у сучасному світі. Готовність бути мобільним як відповідь на глобалізаційні процеси в сучасній економіці Франції та світу – це підготовка учнів до вільного пересування завдяки володінню іншими мовами у межах Європейського Союзу із співрозмовниками, для яких мова, що вивчається, є як рідною, так і іноземною. Професійна конкурентоспроможність громадян Європи – це достатньо високий рівень володіння іншомовною та міжкультурною компетенцією майбутніх громадян, щоб витримувати професійне суперництво з іншими спеціалістами в межах Європейського Союзу, відсутність мовної перешкоди [6]. Отже, сьогодні галузь навчання іноземних мов поруч з іншими предметами гуманітарного профілю відіграє особливу роль у формуванні та розвитку особистості громадян інтегрованої Європи. В умовах багатомовного та полікультурного суспільства галузь навчання іноземних мов має задовольняти потреби багатьох мільйонів його громадян, створити необхідні умови для особистісно зорієнтованого навчання іншомовного спілкування, в основі якого є учень із власними потребами та інтересами [5; 7]. Усе це має бути враховане й закладене в зміст електронних підручників для подальшої реалізації практично у всіх школах Франції.

Хоча експеримент над електронними підручниками з іноземної мови був розпочатий Міністерством освіти Франції тільки весною 2009 р. міністр освіти планує запровадити їх у навчання у всіх школах, колежах та університетах вже у 2012 р. [8].

Електронний підручник – це, безсумнівно, новий та перспективний засіб навчання.

Багато фахівців, які займаються питаннями створення і використання комп’ютерних засобів навчання іноземних мов, наголошують на врахуванні таких дидактичних принципів:

- принципу лінгвістичної адекватності, який означає, що програмний продукт повинен забезпечувати надійний аналіз мовних повідомлень: повно, однозначно і лінгвістично правильно;

- принципу наочності, який здійснюється в комп’ютерному курсі за допомогою графіки, мультиплікації, відеозображення та мультимедійних засобів;

- принципу проблемності, що має бути закладений у структуру мультимедійного програмного продукту: кожна дія учня спрямована на розв’язання заданих навчальних завдань;

- принципу індивідуалізації, який забезпечується режимом взаємодії студента з комп’ютером – студент, працюючи з комп’ютерним курсом, виконує обрані самостійно різновиди робіт у зручному для нього режимі;

- принципу адаптивності, який проявляється в здатності системи самоналаштовуватися на певні

властивості, характеристики і параметри керованого об’єкта, в цьому разі – учня [2, с. 166–168; 1, с. 237].

Міністерство освіти Франції висуває ряд вимог щодо електронних підручників:

- вони повинні відповідати програмі Міністерства освіти;

- бути зручними у використанні;

- повинні містити дидактичні матеріали, у нашому випадку з іноземної мови;

- повинні включати рекомендації щодо використання електронних носіїв [8].

Електронні підручники у Франції стали інноваційною новою пропозицією навчальних послуг для вчителів, учнів та батьків. Вони створюють реальний робочий простір з можливістю виконня різноманітних вправ з іноземної мови он-лайн, оцінкою своїх навичок на сайті та навіть розробка вчителем своїх власних курсів завдань.

Учителі, які вже використовують електронні підручники на уроках іноземної мови, знайшли для себе ряд переваг. При підготовці до уроку вони не обмежуються стосами паперових посібників, а мають повну свободу для зміни завдань в електронній книзі, використовуючи декілька підручників. На уроці вчителі долучають у процес навчання інтерактивні цифрові дошки, що звичайно покращує сприймання та засвоєння іноземної мови.

Які переваги у навчанні висунули французькі вчені електронних підручників над паперовими?

- Вони (електронні підручники) комфортно поєднують різноманітні засоби масової інформації протягом уроку іноземної мови.

- Використовуючи мультимедійні ресурси (аудіо, відео, анімації тощо) на уроках, можна значно розширити навчальну практику викладання іноземної мови та в той же час збільшити концентрацію уваги учнів над навчальним процесом, що збільшить успіхи в навчанні.

- Однією з найголовніших зручностей є те, що учням не доведеться більше носити важкі паперові підручники до школи [8].

Але, на жаль, поки що не всі учні можуть користуватися електронними підручниками. Щоб втілити цей проект у дійсність, французьким чиновникам потрібно вирішити ряд фінансових питань, які пов’язані з: навчанням учителів у використанні цифрового обладнання; оснащенням шкіл та вчителів обладнанням та необхідним зв’язком: комп’ютерами, інтернетом, проекторами; ефективним обслуговуванням обладнання [8].

**Висновки.** Аналізуючи літературу, можна сформулювати основні принципи, за якими створюють сьогодні електронні підручники з іноземних мов у Франції:

- 1) системність (інформація відбирається відповідно до певних вимог і вибудовується за певною послідовністю). Така презентація інформації забезпечує цілісність навчального процесу, послідовність розвитку від класу до класу;

- 2) опора на міжпредметні зв’язки та розвиток умінь, котрі не пов’язані із навчанням окремих навчальних дисциплін – формуванням базових навчальних компетенцій та міжкультурної компетенції зокрема;

3) врахування вікових особливостей дітей (психологічні характеристики та характеристики, пов'язані з пам'яттю), які у процесі навчання значно змінюються;

4) електронний підручник з іноземної мови – це ланка зв'язку між учнем, учителем та змістом освіти, що має містити у своєму складі ефективну систему оцінки та самооцінки знань і вмінь, які учень отримує у процесі спілкування із цим підручником [7].

Разом із тим у Франції електронний підручник з іноземної мови сьогодні – це основний, але не єдиний компонент цілого комплексу сучасних засобів навчання.

У наш час неможливо розглядати електронний підручник ізольовано, відірвано від інших компонентів. Ми є свідками виникнення принципово нового навчального середовища, ефективність якого залежить від різноманітності його засобів.

### Література

1. Костін В. А. Подолання труднощів оволодіння граматичними конструкціями при читанні англомовних науково-економічних текстів з використанням комп'ютерних технологій / В. А. Костін // Вісник Київського державного лінгвістичного університету. Серія "Педагогіка і психологія". – К., 2005. – Вип. 8. – С. 231–239.

2. Куцева Н. О. Навчання англійської мови з використанням інформаційних технологій у мовному вищому навчальному закладі / Н. О. Куцева // Вісник Київського державного лінгвістичного університету. – Серія "Педагогіка і психологія". – К., 2000. – Вип. 2. – С. 165–170.

3. Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Autonomy, Cultural Awareness / Ed: Fenner Ann-Britt, Newby David. – European Center for Modern Languages, 2000. – 221 p.

4. Beacco J. C., Byram M. Guide for the Development of Language Educational Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education, Council of Europe, Language policy Division, 2002. – 115 p.

5. Brander P. Education pack: Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults / P. Brander, C. Cardenas, J. de Vincente, R. Gomes, M. Taylor. – European Youth Center, 2005. – 208 p.

6. Strategies for educational reform: from concept to realisation. Council of Europe. Introductory paper by Jean-Michel Leclercq. General report by Pierre Laderriere. – Strasbourg : Council for Cultural Cooperation, 1999. – 177 p.

7. [www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/psp/2007\\_7/3\\_11.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/psp/2007_7/3_11.pdf)

8. <http://blog.crdp-versailles.fr/mncddp92/index.php/category/3.-L-experimentation>.



## НАШІ АВТОРИ

1. **Абжалов Роман Рашидович**, аспірант Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка.
2. **Белкіна Надія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
3. **Білецька Ірина Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
4. **Білоусова Надія Валентинівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
5. **Благінін Валерій Михайлович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
6. **Благініна Світлана Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
7. **Бобраков Сергій Вікторович**, аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
8. **Богатиренко Вікторія Альфредівна**, кандидат хімічних наук, доцент Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.
9. **Бондаренко Юрій Іванович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
10. **Валюк Вікторія Федорівна**, кандидат хімічних наук, доцент Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
11. **Гаманюк Віта Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови і літератури з методикою викладання Криворізького педагогічного інституту Криворізького національного університету.
12. **Головань Тетяна Костянтинівна**, викладач вищої категорії, викладач-методист Богуславського гуманітарного коледжу ім. І.С.Нечужа-Левицького.
13. **Гура Вікторія Вікторівна**, аспірантка Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка.
14. **Данилюк Сергій Семенович**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Навчально-наукового інституту іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
15. **Демченко Наталія Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
16. **Демешкант Наталія Андріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інноваційної діяльності в АПК Національного університету біоресурсів і природокористування України.
17. **Деда Вікторія Михайлівна**, викладач Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І.Я.Франка.
18. **Дубровська Лариса Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
19. **Дубровський Валерій Леонідович**, старший викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
20. **Дьоміна Олена Василівна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
21. **Зінченко Тетяна Василівна**, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
22. **Зель Ірина Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
23. **Івахненко Тамара Павлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання Національного університету біоресурсів та природокористування України.
24. **Іващенко Наталія**, студентка V курсу історико-юридичного факультету Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
25. **Киричок Інна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського університету імені Миколи Гоголя.
26. **Клясен Наталія Леонідівна**, методист вищої категорії відділу інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України.
27. **Коваленко Євгенія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
28. **Колейчик Оксана Олександрівна**, старший викладач кафедри іноземних мов Чернігівського державного інституту економіки та управління.
29. **Костриця Наталія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів та природокористування України.
30. **Крапивний Ярослав Миколайович**, аспірант Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України.

31. **Кучер Анатолій Васильович**, аспірант Державного вищого навчального закладу “Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана”.
32. **Лабузько Світлана Валеріївна**, студентка III курсу факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
33. **Лукашова Ніна Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
34. **Лякішева Анна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, докторант інституту проблем виховання НАПН України.
35. **Малюгіна Тетяна Ігорівна**, викладач і методист іноземних мов приватної школи “Access” у м.Цеханові, Польща.
36. **Малько Наталія Миколаївна**, аспірантка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
37. **Мацегора Анастасія Віталіївна**, студентка IV курсу факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
38. **Микитуха Роксолана**, студентка V курсу історико-юридичного факультету Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
39. **Местхарм Олена Адамівна**, старший викладач кафедри іноземних мов Чернігівського державного технологічного університету.
40. **Осавалюк Олександр Андрійович**, асистент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
41. **Остапенко Світлана Володимирівна**, старший викладач кафедри теорії та практики перекладу Криворізького інституту ПВНЗ “Кременчуцький університет економіки, інформаційних технологій та управління”.
42. **Падун Ніна Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
43. **Поліщук Олена Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри зарубіжної літератури та культурології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.
44. **Полозенко Оксана Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та психології Національного університету біоресурсів і природокористування.
45. **Попенко Ольга Михайлівна**, кандидат філологічних наук, доцент, директор Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І.Я.Франка.
46. **Потапчук Тетяна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана з виховної роботи музично-педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
47. **Прибора Наталія Андріївна**, старший викладач Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.
48. **Речицький Олександр Наумович**, кандидат хімічних наук, завідувач кафедри органічної та біологічної хімії Херсонського державного університету.
49. **Решнова Світлана Федорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри органічної та біологічної хімії Херсонського державного університету.
50. **Салій Володимир Степанович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри народних музичних інструментів та вокалу Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І.Франка.
51. **Сватенков Олександр Васильович**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
52. **Сидоренко-Ніколашина Олена Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики і математики Південного філіалу Національного університету біоресурсів і природокористування України, Кримський агротехнологічний університет.
53. **Стрельнікова Ніна Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
54. **Требенко Дмитро Якович**, кандидат фізико-математичних наук, доцент, докторант кафедри методології та методики навчання фізико-математичних дисциплін у вищій школі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
55. **Требенко Оксана Олександрівна**, кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри вищої математики Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
56. **Харицька Світлана Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і прикладної лінгвістики гуманітарного інституту НАУ.
57. **Шевчук Марина Олександрівна**, старший викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
58. **Щербак Павло Іванович**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичного виховання та валеології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
59. **Щербина Анатолій Павлович**, фахівець I категорії навчально-методичного відділу Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
60. **Щербина Валентина Миколаївна**, вчитель хімії та біології Озерянської ЗОШ I–III ст. Варвинської районної ради Чернігівської області.
61. **Ямкова Катерина Сергіївна**, аспірантка Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

## ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу  
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя  
просимо дотримуватися нових ПРАВИЛ  
оформлення та подання рукописів до журналу.

До опублікування в збірнику приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1,5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, лівє – 30 мм, правє – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 8 до 15 сторінок.

### **До рукопису додаються:**

– **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом (для осіб, що не мають наукового ступеня);

– **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в "Наукових записках" (для осіб, що не мають наукового ступеня);

– **дані про автора** (прізвище, ім'я, по батькові, адреса, науковий ступінь, учені звання, посада, місце роботи, службовий та домашній телефони, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;

– **квитанція про оплату** за друк статті – **17,00 грн. за 1 стандартну сторінку**;

– **за пересилку журналу – 12 грн.**

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

### СТРУКТУРА РУКОПISУ

1) Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту.

2) **Назва** друкується великими літерами по центру.

3) **Прізвище та ініціали автора** – під заголовком малими літерами.

4) **Короткі анотації українською, російською та англійською мовами** (до 6 речень).

5) **Ключові слова (українською, російською та англійською мовами)**.

6) **Основний текст** статті може розбиватися на розділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки ([7, с. 64]) у підзаголовку "Література".

7) **Перед списком використаних джерел**, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок "Література".

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

У тексті використовується науковий та науково-популярний стиль, за винятком звертання до попередніх робіт або якщо інше зумовлене змістом статті.

Усі малюнки подаються на електронних носіях в одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці потрібно послідовно пронумерувати арабськими цифрами (**Рис. 1, Таблиця 1**). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Education, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається в круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі у статті є посилання.

**Рішення про публікацію статті приймає редколегія.** Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.**

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлену і підписану автором коректуру слід протягом трьох днів повернути в редакцію.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

## ШАНОВНІ АВТОРИ!

### Матеріали направляти на адресу:

м.Ніжин, вул. Кропив'янського, 2 (кафедра педагогіки)

E-mail: nizhyn.Kaf\_ped@mail.ru

Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)

**У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні**

Зразок заяви

### В редколегію журналу

"Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя"

### Заява

Я (Ми)

автор (співавтори) статті

прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."

Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалась і не направлена для публікації в інші видання.

З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений(ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

"\_\_\_\_\_" 201\_\_ р.

Підпис