

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**100** *Років*  
ХЕРСОНСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ  
УНІВЕРСИТЕТУ

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**



Випуск LXXVI  
Том 1

Херсон-2017

## **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

### **Головний редактор:**

**Федяєва В.Л.** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

### **Заступник головного редактора:**

**Слюсаренко Н.В.** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

### **Відповідальний секретар:**

**Сараєва О.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

### **Члени редакційної колегії:**

**Андрієвський Б.М.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету

**Барбіна Є.С.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної освіти Херсонського державного університету

**Блах В.С.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

**Корольова І.І.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

**Кузьменков С.Г.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики її навчання Херсонського державного університету

**Ліда Ху** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії порівняльної педагогіки Академії педагогічних досліджень Китайської Народної Республіки

**Пентиліук М.І.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри мовознавства, голова спеціалізованої вченої ради Д 67.051.03 Херсонського державного університету

**Петухова Л.Є.** – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету

**Римантас Сташиус** – доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту Клаїпедського університету (Литовська Республіка)

**Шарота Софія** – доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Краківського педагогічного університету (Республіка Польща)

**Яцула Т.В.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

### **Збірник наукових праць «Педагогічні науки»**

включено до переліку наукових фахових видань України з педагогіки на підставі Наказу МОН України від 10 лютого 2010 року № 1-05/1 (бюлетень № 3, 2010 р.);  
Наказу МОН України № 241 від 09.03.2016 року (додаток № 9)

Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International (Республіка Польща)

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet рішенням Вченої ради Херсонського державного університету (Протокол № 12 від 24.04.2017 р.)

Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 7935  
від 29.09.2003 р. видане Державною реєстраційною службою України

Офіційний сайт видання: [www.ps.stateuniversity.ks.ua](http://www.ps.stateuniversity.ks.ua)



### ШАНОВНІ КОЛЕГИ!

*Херсонський державний університет – провідний науково-освітній центр Півдня України, який у 2017 році святкує свій 100-літній ювілей. Це не просто значний відтинок часу, а ціла епоха для нашого університету. Це шлях наполегливої праці багатьох поколінь досвідчених, творчих, талановитих фахівців. Це шлях утвердження власних принципів, пошуків, звершень, зростання та примноження здобутків.*

*Херсонський державний університет відомий своїми науковими школами, які розвиваються та виховують молодих науковців. За керівництва відомих учених у нашому навчальному закладі підготовлено не одне покоління високо кваліфікаційних фахівців. Серед них – народні та заслужені вчителі, артисти, народні депутати України, олімпійські чемпіони, чемпіони Європи та світу, видатні вчені, письменники, журналісти, економісти, менеджери, юристи, державні та політичні діячі тощо.*

*Університет є засновником багатьох журналів, 12 з яких – фахові наукові видання України. Філософія збірника наукових праць «Педагогічні науки» полягає в науковому осмисленні актуальних питань методології та історії педагогіки, теорії і практики навчання, теорії і практики виховання, теорії і методики професійної освіти, соціальної педагогіки, сучасних педагогічних технологій та інших галузей педагогічної науки.*

*Упевнений, що високий професіоналізм та самовіддана праця вчених Херсонського державного університету сприятимуть подальшому розвитку і примноженню освітнього й наукового потенціалу нашої держави.*

*Щиросердно вітаю редакційний колектив, авторів і читачів збірника «Педагогічні науки» з ювілейною датою. Хвала і шана талановитим і невтомним творцям цього видання!*

З повагою,

Ректор Херсонського державного університету  
**Василь СТРАТОНОВ**



## ЗМІСТ

### СЕКЦІЯ 1

#### МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<b>Ахмедов Эльчин Юсиф оглу.</b> ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОГО ЧТЕНИЯ В ИСТОРИИ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ.....	8
<b>Балацька Л.П., Олексів Г.Д., Шийка О.І.</b> СТРАТЕГІЇ ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД АВСТРІЇ.....	13
<b>Бахов І.С., Гончаренко-Закревська Н.В.</b> СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ПЕДАГОГІКИ СЕЛЕСТЕНА ФРЕНЕ .....	18
<b>Біляковська О.О.</b> ЯКІСТЬ ОСВІТИ: ДО ГЕНЕЗИ ПОНЯТТЯ .....	24
<b>Воровка М.І.</b> СТУДЕНТКИ ПРОТИ СТУДЕНТІВ: СКЛАД ПІЗДНЬОРАДЯНСЬКОГО СТУДЕНТСТВА .....	29
<b>Guliyev Dilgam Kasim, Sadigov Sadig Kazim.</b> ANALYSIS AND SCIENTIFIC-METHODICAL BASIS OF THE PERFORMANCES OF AZERBAIJANI ATHLETES IN RIO-DE-JANEIRO SUMMER OLYMPICS.....	33
<b>Кравцова Н.Г.</b> НОВАТОРСЬКА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДЖОНА ДЬЮЇ У ЧИКАЗЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ (1894–1904 pp.).....	38
<b>Кушова Т.О.</b> ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ГРОМАДСЬКО ПРОСВІТНИЦЬКОЇ СПАДЩИНИ АДРІАНА МИТРОФАНОВИЧА ТОПОРОВА.....	43
<b>Литовченко І.М.</b> КОРПОРАТИВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ ЯК НЕВІДКЛАДНА ВИМОГА ЧАСУ.....	49
<b>Луца М.В.</b> ЕТИКЕТ ТА МЕНТАЛЬНІСТЬ УКРАЇНЦІВ.....	54
<b>Лях Г.Р.</b> РОЗВИТОК ФОРМ І МЕТОДІВ ПІОНЕРСЬКОЇ РОБОТИ У РАДЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ (20–80-ТІ РОКИ ХХ СТ.).....	58
<b>Петренко Л.М.</b> ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ Г. ВАЩЕНКА ЩОДО ЗМІСТУ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У СВІТЛІ НАЦІОНАЛЬНО-СОЦІАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ.....	63
<b>Осьмук Н.Г., Сидоренко Н.В.</b> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УСТАНОВ ОСВІТИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ЧЕРНІГІВСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ (20–30-ті pp. ХХ ст.).....	68
<b>Шаргун Т.О.</b> ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЗАЛІЗНИЧНОЇ ГАЛУЗІ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ. У ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ ЗА ЧАСІВ АВСТРО-УГОРСЬКОЇ ДОБИ.....	73
<b>Шендерук О.Б.</b> НАВЧАЛЬНА І НАУКОВО-МЕТОДИЧНА ЛІТЕРАТУРА ТА МАТЕРІАЛИ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ. ЯК ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	78

### СЕКЦІЯ 2

#### ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

<b>Височан Л.М.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	82
<b>Гуцол А.В.</b> КАТЕГОРІАЛЬНО-ПОНЯТІЙНИЙ АПАРАТ ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ.....	86
<b>Каргашова І.І., Воробйова Ю.О.</b> РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ.....	91
<b>Комарова О.В.</b> МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗНАННЯ ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНИЙ ЕЛЕМЕНТ СИСТЕМИ ЗНАНЬ УЧНІВ ІЗ ЗАГАЛЬНОЇ БІОЛОГІЇ.....	95



<b>Линник Ю.М. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КЛАСИЧНОЇ ПОШУКОВОЇ СИСТЕМИ GOOGLE В ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ.....</b>	<b>99</b>
<b>Lichman L.Yu. EMPOWERING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE TRAINING THROUGH MEDIA PEDAGOGY.....</b>	<b>105</b>
<b>Науменко Н.В. ДИСКУСІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦІЇ.....</b>	<b>110</b>
<b>Оруджева Тахмина Раджаб кызы. ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧИТЕЛЯ НА КАЧЕСТВО УСВОЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА.....</b>	<b>114</b>
<b>Скороход Г.І. ПЕРЕТВОРЕННЯ ОБ'ЄКТІВ ЯК ТИП ТА МЕТОД РОЗВ'ЯЗАННЯ ТЕКСТОВИХ ЗАДАЧ.....</b>	<b>117</b>
<b>Стадник О.Д., Яременко О.В., Балабан Я.Р., Мороз І.О. ПЕРСПЕКТИВИ ДИСТАНЦІЙНОГО І ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....</b>	<b>121</b>
<b>Стадній А.С., Зозуля І.Є. ФАХОВІ ТЕРМІНИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....</b>	<b>127</b>
<b>Цись Д.І. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СТУДЕНТІВ-ВОЛЕЙБОЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ .....</b>	<b>131</b>



## CONTENTS

### SECTION 1

#### METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

<b>Akhmedov Elchin Yusif.</b> PROBLEMS OF CHILDREN'S READING IN THE HISTORY OF AZERBAIJANI PEDAGOGICAL THOUGHT.....	8
<b>Balatska L.P., Oleksiv H.D., Shyika O.I.</b> STRATEGIES AND MODERN TENDENCIES OF UNIVERSITY EDUCATION: AUSTRIAN EXPERIENCE .....	13
<b>Bakhov I.S., Goncharenko-Zakrevska N.V.</b> SOCIO-CULTURAL AND HISTORICAL-PEDAGOGICAL CONTEXT OF THE FRENET'S PEDAGOGY.....	18
<b>Bilyakovska O.O.</b> QUALITY OF EDUCATION: TO THE ORIGIN OF A CONCEPT.....	24
<b>Vorovka M.I.</b> FEMALE STUDENTS VERSUS MALE STUDENTS LATE SOVIET STUDENT POPULATION.....	29
<b>Guliyev Dilgam Kasim, Sadiqov Sadig Kazim.</b> ANALYSIS AND SCIENTIFIC-METHODICAL BASIS OF THE PERFORMANCES OF AZERBAIJANI ATHLETES IN RIO-DE-JANEIRO SUMMER OLYMPICS.....	33
<b>Kravtsova N.G.</b> JOHN DEWEY'S INNOVATIVE PEDAGOGIC ACTIVITIES AT THE UNIVERSITY OF CHICAGO (1894-1904).....	38
<b>Kushchova T.O.</b> THE RESEARCH SOURCE BASIS OF A. M. TOPOROV'S PEDAGOGICAL, SOCIAL AND EDUCATIONAL HERITAGE.....	43
<b>Lytovchenko I.M.</b> CORPORATE EDUCATION IN UKRAINE AS IMPERATIVE OF OUR TIME.....	49
<b>Lutsa M.V.</b> ETIQUETTE AND UKRAINIAN MENTALITY.....	54
<b>Lyakh H.R.</b> DEVELOPMENT OF THE FORMS AND METHODS OF THE PIONEER WORK IN SOVIET UKRAINE (20–80-S YEARS OF THE XXth CENTURY).....	58
<b>Petrenko L.M.</b> PEDAGOGICAL IDEAS OF G. VASHCHENKO ACCORDING TO THE CONTENT OF YOUTH UPBRINGING IN THE LIGHT OF NATIONAL-SOCIAL PROBLEMS.....	63
<b>Osmuk N.H., Sydorenko N.V.</b> ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF INSTITUTIONS FOR THE EDUCATION OF NATIONAL MINORITIES FOR PRESCHOOL CHILDREN IN THE CHERNIHIV PROVINCE (20–30'S OF THE XX CENTURY).....	68
<b>Shargun T.O.</b> PECULIARITIES OF THE RAILWAY BRANCH ESTABLISHMENT IN THE FIRST HALF OF THE XIXth CENTURY IN WESTERN UKRAINE AT THE PERIOD OF THE AUSTRO-HUNGARIAN EMPIRE GOVERNING.....	73
<b>Shenderuk O.B.</b> THE EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND METHODICAL LITERATURE AND MATERIALS OF PERIODICALS OF THE SECOND HALF OF THE XX – XXI CENTURIES AS A SOURCE BASE OF PROFESSIONAL PROBLEMS OF THE FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES.....	78

### SECTION 2

#### THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

<b>Vysochan L.M.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF IMPROVING EFFICIENCY OF EDUCATION BY MEANS OF EASILITY AT THE INITIAL KNOWLEDGE SCHOOLS.....	82
<b>Hutsol A.V.</b> CATEGORICALLY-UNDERSTANDING APARAT OF GENDER.....	86
<b>Kartashova I.I., Vorobiova Yu.O.</b> IMPLEMENTATION OF COMPETENCE-ORIENTED EDUCATION AT THE LESSONS OF BIOLOGY IN HIGH SCHOOL.....	91
<b>Komarova O.V.</b> METHODOLOGICAL KNOWLEDGE AS A FUNDAMENTAL ELEMENT OF THE SYSTEM OF KNOWLEDGE OF PUPILS OF GENERAL BIOLOGY.....	95



<b>Lynnyk Y.M.</b> PECULIARITIES OF USE OF THE CLASSIC SEARCH ENGINE GOOGLE IN ORGANIZING STUDENTS' SCIENTIFIC LINGUISTIC RESEARCH.....	<b>99</b>
<b>Lichman L.Yu.</b> EMPOWERING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE TRAINING THROUGH MEDIA PEDAGOGY.....	<b>105</b>
<b>Naumenko N.V.</b> DISCUSSION METHODS OF EDUCATION IN TRAINING OF SPECIALISTS IN PHARMACY.....	<b>110</b>
<b>Orujeva Takhmina Rajab.</b> THE INFLUENCE OF THE TEACHER'S TEACHING STYLE ON THE STUDENT'S PERCEPTION OF THE STUDY MATERIALS .....	<b>114</b>
<b>Skorokhod G.I.</b> TRANSFORMATION OF OBJECTS AS A TYPE AND A METHOD OF SOLVING TEXT PROBLEMS.....	<b>117</b>
<b>Stadnyk O.D., Yaremenko O.V., Balaban Ya.R., Moroz I.O.</b> PERSPECTIVES OF DISTANCE AND BLENDED LEARNING IN A SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION.....	<b>121</b>
<b>Stadnyy A.S., Zozulia I.Ie.</b> PROFESSIONAL TERMS AT THE LESSONS OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.....	<b>127</b>
<b>Tsys' D.I.</b> PROVIDING TECHNICAL READINESS OF VOLLEYBALL PLAYER STUDENTS AT PHYSICAL TRAINING CLASSES.....	<b>131</b>



## СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 377.378

### ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОГО ЧТЕНИЯ В ИСТОРИИ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Ахмедов Эльчин Юсиф оглу,  
заведующий кафедрой библиотековедения  
Бакинский государственный университет

В данной статье излагаются проблемы детского чтения в истории педагогической мысли Азербайджана. В частности, изложены позиции Низами Гянджеви, Мирза Кязымбека, А.А. Бакиханова, Мирза Шафи Вазеха, Мирзы Фатали Ахундова, Сеида Азима Ширвани, Фиридун Бека Кочарли, Рашид Бека Эфендиева, Наримана Нариманова, Омара Фаика Неманзаде. Сделаны выводы о значимости научно-педагогической и публицистической деятельности каждого из указанных мыслителей, приведены наиболее ценные с точки зрения исследуемой тематики мысли о роли языка и литературы в обучении детей в школе. Показано значение указанных идей и исследований в современном педагогическом процессе.

**Ключевые слова:** история педагогической мысли Азербайджана, детское чтение, школьное обучение, язык и литература, дидактика и методика.

У статті викладаються проблеми дитячого читання в історії педагогічної думки Азербайджану. Зокрема, викладено позиції Нізамі Гянджеві, Мірза Кязимбека, А.А. Бакиханова, Мірзи Шафі Вазеха, Мірзи Фаталі Ахундова, Сеїд Азіма Ширвані, Фірідун Бека Кочарлі, Рашид Бека Ефендієва, Нарімана Наріманова, Омара Фаїк Неманзаде. Зроблено висновки про значущість науково-педагогічної та публіцистичної діяльності кожного із зазначених мислителів, наведено найбільш цінні з погляду досліджуваної тематики думки про роль мови і літератури в навчанні дітей у школі. Показано значення зазначених ідей і досліджень у сучасному педагогічному процесі.

**Ключові слова:** історія педагогічної думки Азербайджану, дитяче читання, шкільне навчання, мова і література, дидактика і методика.

Akhmedov Elchin Yusif. PROBLEMS OF CHILDREN'S READING IN THE HISTORY OF AZERBAIJANI PEDAGOGICAL THOUGHT

This article reveals the problems of children's reading in the history of Azerbaijan's pedagogical thought. In particular, it showcases the views of Nizami Ganjavi, Mirza Kazymbek, A.A. Bakikhanov, Mirza Shafi Vazeh, Mirza Fatali Akhundov, Seid Azim Shirvani, Firdun Bey Kocharli, Rashid Bey Efendiyevev, Nariman Narimanov, Omar Faig Nemanzade. The article presents conclusions about the importance of the scientific-pedagogical and journalistic activity of each of these thinkers, provides the most valuable thoughts on the role of language and literature in the education from the point of view of the researched topic. The article also demonstrates the value of these ideas and studies in the modern pedagogical process.

**Key words:** history of Azerbaijani pedagogical thought, children's reading, school education, language and literature, didactics and methodology.

**Постановка проблемы.** Вопросы детского чтения всегда представляли интерес для исследователей-педагогов, в том числе и в Азербайджане. Азербайджанские мыслители еще с незапамятных времен, когда появилась письменность, придавали большое значение чтению. Еще в XII веке великий мыслитель-поэт Азербайджана Низами дал высокую оценку умственному развитию человека, призывая всех независимо от возраста стремиться к знаниям, учить науки. Он подчеркивал, что нет предела знаниям. Они постоянно совершенствуют человека. А учить необходимо уже с раннего возраста.

**Изложение основного материала исследования.** Одно из важных качеств

творчества Низами заключается в том, что, помимо проявления отношения к чтению и книгам, он также давал ценные сведения о книгах и библиотеках своего времени. Особое внимание уделял Низами вопросам обучения и воспитания молодого поколения, роли и задачам их в обществе. Согласно Низами, учиться, стремиться к знаниям, к науке является первостепенной задачей для каждого молодого человека. Поэт ценил науку как силу, способную на все. Реальную возможность служения обществу дает именно наука. Что же касается чтения, то здесь подчеркивается мысль о том, что именно через чтение можно достичь высот в своей жизни [2, с. 45].





В истории азербайджанской педагогической мысли свои позиции отстаивал известный азербайджанский исследователь, профессор Казанского университета Мирза Кязымбек. Он считал, что учебники для детей должны быть легкими для понимания, иметь интересные учебные материалы. В учебнике, составленном М. Кязымбеком, мы видим соблюдение всех требований относительно детского чтения. Одним из ведущих педагогических качеств его учебников является интересное содержание учебного материала. «Общая грамматика тюрко-татарского языка», «Учебник для краткого курса тюрко-османского языка» – в этих книгах приведены образцы фольклора, несколько анекдотов про Муллу Насреддина, отрывки из сказки «Тысяча и одна ночь», части произведений Физули, доступных для детей, и т.д. Тем самым видный педагог стремился пробудить интерес у юных читателей к восточной, в том числе азербайджанской, культуре [3, с. 181].

Особое место в истории азербайджанской педагогической мысли занимают идеи о роли и значении чтения в процессе обучения, приобщения к знаниям и науке в целом Аббаскулу Ага Бакиханова. А. Бакиханов считал науку основным средством достижения счастья, неотъемлемой частью развития человеческих способностей. Основной же путь достижения счастья – это постижение науки через чтение. Те же, кто этого не хотят делать, становятся невеждами.

Писатель советовал приучать к чтению детей с малых лет. Знаний никогда не бывает достаточно. Поэтому следует всегда работать над собой. Важным условием знаний, которые передаются детям, является их конкретность, точность и ясность. Имеется в виду не только ясность мысли в книгах, предназначенных для детского чтения, но и тех произведений, которые рекомендуют им читать и изучать.

А. Бакиханов особо подчеркивал, что детское чтение должно быть последовательным и систематическим. В своем учебнике под названием «Грамматика персидского языка» писатель в основу брал также воспитательный принцип. Автор придавал особое значение учебным материалам, отобранным для данного учебника, с тем, чтобы подчеркнуть их воспитательное значение. При обучении детей важно учитывать их возрастные и психологические особенности, интересы каждого из них. В вышеуказанном учебнике все эти требования соблюдены.

Другим мыслителем, неоднократно подчеркивавшим роль чтения в жизни ребенка,

является писатель Мирза Шафи Вазех. В своих произведениях он всерьез призвал воспитывать подрастающее поколение грамотным и обладающим высокими нравственными качествами. Вазех призывал в учебниках, предназначенных для детей, размещать материалы, способные пробудить в них симпатию к историческому прошлому народа, их правильно воспитывать.

Большое значение Вазех придавал учету возрастных особенностей детей, предлагая размещать в книгах для них юмористические произведения, маленькие рассказы. Очень важно правильно размещать произведения в книгах, издаваемых как учебники для детей. В учебнике-хрестоматии, составленном им, он подобрал такие произведения, которые могли бы сформировать у детей интерес и любовь к науке, просвещению, труду, желание быть честным, правдивым, становиться умнее, быть скромным. Важно, считал Вазех, приучать детей к изучению устного народного творчества, следует помнить о возможностях воздействия на сознание и ум детей картинок в книгах, т.е. иллюстраций [3, с. 92].

Есть интересные мысли о значении чтения для детей также и у М.Ф. Ахундова. Чтение детей, как считал он, следует направить на изучение проблем природы и общества. В тот период, когда жил и творил Ахундов, в школьной системе обучения не очень-то следовали принципам учета возрастных способностей детей при подборе учебного материала. В итоге детям для чтения предлагали сложные для восприятия произведения «Гюлюстан» Ширази, «Бустан», «Лейли и Меджнун» Низами, «Тарихи-Надир» и проч. Сам Ахундов в перечень предметов для обучения включил в основном светские науки. Писатель так советовал тем, кто собрался писать произведения для детей и подростков: для вдохновения подрастающего поколения следует писать произведения о выдающихся личностях, ученых, философах, врачах, поэтах и армейских командирах.

С целью закрепления знаний и навыков детей в процессе обучения Ахундов предлагал приводить показательные факты. В настоящее время в детских библиотеках приводится большое количество иллюстративного материала для детей. Ахундов клал в основу детского чтения принципы последовательности и системности.

Большую роль в становлении азербайджанской педагогической мысли сыграло творчество Сеида Азима Ширвани. Писатель рекомендовал тем, кто руководил детским чтением, выбирать детям книги в соответствии с их интересами. Здесь обя-



зательно необходимо помнить об активности, сферах интересов детей. Следует еще с детских лет определиться в отношении интересов детей с тем, чтобы ориентировать их относительно какой-либо из наук. Кроме того, писатель высказал мнение о произведениях для детей, которые и по сегодняшний день весьма значимы. Он, в частности, выступал против того, чтобы обманывать детей придуманными сказками и притчами. Он подчеркивал, что детские стихи должны их очаровывать, беспокоить, радовать, поднимать их дух. В произведениях, созданных им для детей, все указанные требования неуклонно соблюдаются.

Азербайджанская педагогическая мысль обогатилась трудами и идеями ряда мыслителей конца XIX – начала XX столетия. Это в том числе и видный представитель педагогической мысли Азербайджана Фиридун Бек Кочарли. Он – выпускник и преподаватель знаменитой Горийской семинарии. Всю свою сознательную жизнь Ф. Кочарли служил своему народу. Он занялся рядом важных для общества проблем, среди которых следует назвать просвещение народа, в особенности обучение и воспитание подрастающего поколения, правильная организация детского чтения и издание книг для детей. Основная деятельность этого выдающегося педагога состояла в просвещении детей, в их обучении. У него есть ряд ценных мыслей относительно содержания и идей детской литературы, чтения детей. И по сегодняшний день они значимы в школьном обучении и воспитании [3, с. 130].

Ведущее место в детском чтении, как считал Ф.Б. Кочарли, занимает удачно составленные в педагогическом отношении учебники для детей. Говоря о требованиях, предъявляемых к учебникам по литературе, Кочарли отмечал, что их следует писать на доступном для детского восприятия языке. В противном случае это приведет к ухудшению словарного запаса детей, они не станут знать от этого язык лучше. Язык учебников по языку и литературе должен содержать понятный и ясный учебный материал. Писатель подчеркивал, что дети не смогут понять материал, изложенный на трудном языке.

Следует избегать, подчеркивал Кочарли, употребления слов, чуждых ребенку, отрицательно сказывающихся на его речи и воспитании. Он требовал от авторов, чтобы те глубоко изучали народный язык, осторожно использовали чужеродные слова. Кочарли, обращаясь к конкретным фактам, учебникам, выделял здесь материалы с полезным

содержанием, показывая наиболее трудно воспринимаемые детьми места, отмечая, что это делает данный материал трудным и даже бесполезным.

На книгопечатание Кочарли смотрел как на проявление высокой степени культуры, требуя печатать книги, удовлетворяющие развитый вкус, в том виде, чтобы их было легко читать: «книги следует печатать на хорошей бумаге, ясным и красивым шрифтом». Требования Кочарли к учебникам по языку и литературе связаны с их содержанием. Содержание учебников он основательно различал от прочих книг. Он понимал, что учебник есть учебное пособие, созданное по соответствующей программе и охватывающее собой соответствующую сферу науки. Именно поэтому каждое правило, каждый литературный факт должен быть ясным и точным, анализ учебных материалов должен проходить на основе соответствующих дидактических принципов и методических приемов.

Что же касается материалов, которые включаются в детские учебники, то и здесь Кочарли выступает в роли умелого педагога. Приемлемым материалом он называл басни и детские стихи К.Б. Закира, С.А. Ширвани. Однако, приводя педагогические обоснования, он подчеркивал, что сразу после изучения алфавита эти произведения в состав произведений для чтения включать нельзя. Причина в словах персидского и арабского происхождения, которые есть в этих произведениях. Детям младшего школьного возраста трудно их воспринимать и понимать. Именно поэтому как вышеуказанных авторов, так и произведения классиков азербайджанской литературы XIX века можно давать изучать детям не первых и вторых классов, а третьих и четвертых.

Определяя место детской литературы в учебниках для детей по языку и литературе, Кочарли высказывал оригинальные суждения относительно педагогико-методических требований к данной литературе. Говоря о положительных качествах детской литературы, он подчеркивал, что для подростков, имеющих ограниченные представления о социальной жизни, это хорошая возможность познать мир. В связи с этим он ставил конкретные требования перед писателями, чье творчество было связано с детской литературой.

Известный педагог считал важным всестороннее развитие детской литературы во имя будущего детей как важной составляющей части общей художественной литературы. В качестве примера он обращался к творчеству А.С. Пушкина и Л.Н. Толстого, выдающихся представителей русского



народа, призывая своих современников учиться на их образцах детской литературы. Кочарли писал, что родной язык вдохновляет детей на учебу, в их лице весь народ, пробуждая у них поэтические чувства. Мастер слова, пишущий для детей, должен писать просто, ясно и легко, чтобы суметь оказать воздействие на сознание детей [2, с. 46]. Кочарли высоко ценил роль чтения в нравственном воспитании детей, отмечая воспитательное значение и дидактический смысл художественных текстов.

В начале XX века важными вопросами и проблемами методической мысли занимался также Рашидбек Эфендиев. Более 50 лет он занимался педагогической деятельностью и имеет свою точку зрения относительно чтения детей, рассматривая как теоретические, так и практические вопросы. Р. Эфендиев высказал ценные мысли относительно детского чтения, его особенностей, роли чтения в изучении учебного материала, требований к учебникам и т.д. Основные мысли Эфендиева относительно детского чтения высказаны в его произведениях «Детский сад» и «Басиратуль-этфал». Первая книга – это учебник для начальной школы.

Перед учебником стояли педагогические и методические требования относительно того, чтобы дети в Азербайджане как можно скорее выучили алфавит, научились быстро читать и писать. В этом учебнике помещены в соответствии с возрастными и психологическими требованиями времени небольшие рассказы, стихи, басни, пословицы и загадки. Высказывания Р. Эфендиева относительно художественных отрывков для этого учебника, принципов отбора художественного материала для него являются богатым поучительным материалом о детской литературе.

В учебнике автор ставит следующие педагогически-методические принципы перед произведениями, которые пишутся для детей:

1) детские произведения должны писаться на простом, понятном для детей языке;

2) детские стихи в художественном отношении должны быть яркими, по слогу игривыми и легкими;

3) они должны обладать эмоциональной силой и степенью художественного воздействия, доходить до сердец и нравственного мира детей;

4) детские произведения должны прививать детям добродетель, уважение к старшим, правдивость и честность [2, с. 171].

Передовые люди XX столетия ясно видели перспективы создания передо-

вых школ нового типа, где работали бы просветители и методисты. Именно такие школы они пропагандировали, считая их источником прогресса и передового развития. Они всячески стремились создать сеть светских школ, отвечающих передовым требованиям современности, обучения и воспитания. Для этого нужно было обеспечить их необходимыми методическими инструментами.

В эти требования входило обучение литературе с ранних лет. Обучать культуре чтения еще с ранних школьных лет, сохраняя при этом древнее и богатое наследие народа, на основе освоения детьми классического литературного наследия. Чтение должно соответствовать возрастным особенностям детей, их умениям и способностям. Чтобы правильно направлять их, следует составлять новые учебники по литературе, с новым содержанием. Одним из первых инициаторов этого дела был как раз Рашид Бек Эфендиев. Его учебник «Бесиратуль-этфал» стал совершенным учебником для школьников своего времени, он высоко ценился и в последующие времена.

В данном учебнике автор обратился к интересным литературным отрывкам. Помимо этого, здесь представлен богатый мир басен, в особенности русского баснописца И.А. Крылова. Использование басен здесь не случайно. Известно, что дети проявляют большой интерес к произведениям, где описываются звери, они с интересом читают отрывки с аллегорическим описанием жизни животных. Здесь, прежде всего, учитывается возраст, мировоззрение, психология детей [3, с. 161].

Автор учебника считал, что аллегорические произведения в школе пробуждают большой интерес к чтению, создают оживление в классе. Дети выдвигают суждения о героях произведения, о художественных образах, пытаются определить содержание аллегорического смысла произведения. Эфендиев, хорошо зная психологию детей, использовал жанр басни в учебнике по литературе.

Свои суждения о детском чтении, его правильной организации высказал известный азербайджанский политический деятель Нариман Нариманов. Будучи и писателем, Нариманов считал, что в литературе, рекомендуемой для чтения детям, нельзя использовать все. Здесь надо подходить избирательно. Произведение, рекомендуемое молодому поколению для чтения, должно воспитывать в детях высокую идейность, благородную мораль, формировать вкус и нравственные позиции. Свои мысли



о детском чтении Н. Нариманов высказал в учебнике, составленном им, это «Краткий обзор тюрко-азербайджанского языка» (1899). Для внеклассного чтения подбор материалов должен основываться на возрастных особенностях, язык должен быть простым, интересным по содержанию, сюда должны быть включены существенные отрывки с точки зрения воспитания и обучения. Нариманов выступал против зубрежки, считал, что для хорошего усвоения материала нужно использовать вопросно-ответную форму работы.

Нариманов особо выделял произведения, где отражена жизненная правда, поскольку эти произведения воздействуют на мышление и формируют его. В этом отношении хорошим средством является устное народное творчество. Изучение истории народа, его обычаев, быта необходимо вести через его устное творчество. Именно поэтому писатель большое место уделил в своем учебнике народному творчеству. Здесь существенное место занимают сказки, поговорки, загадки и другие виды устного народного творчества.

Все произведения, подобранные здесь автором, прививают детям тягу к науке, к знаниям, высоким нравственным ценностям. Писатель подчеркивает, что то удовольствие, которое дает душе наука, ничто не может заменить. Тот, кто любит науку, идет от тьмы к свету. Человек может достичь счастья, лишь обучаясь науке. Счастливый же человек через науку начнет помогать своему народу. Говоря о детском чтении, Нариманов высоко ценил принцип индивидуального подхода к каждому ученику, призывая учитывать разум ребенка, его способности и интерес к чтению. Мысли писателя о подготовке учащихся по литературе и языку и сегодня значимы – как для обучения детей, так и для организации библиотечного дела.

Известно, что в Азербайджане дети получали начальное образование в моллаханах. Здесь детей учили в основном без учета возраста и особенностей индивидуального развития. Они заучивали тексты, не особенно понимая их содержание. Именно поэтому уже в начале XX века демократически настроенные передовые просветители Азербайджана вели в печати открытую борьбу за передовые методы обучения и воспитания молодого поколения, в том числе и через чтение.

Здесь следует упомянуть имена Дж. Мамедкулизаде, О.Ф. Неманзаде, М. Махмудбекова, Ш.М. Ганизаде и других мыслителей, которые стремились способствовать прогрессивному развитию моло-

дого поколения через правильное обучение, публикацию светских книг о науке и культуре, учет их возрастных особенностей. О.Ф. Неманзаде, рассуждая об общих особенностях книг для детей, подчеркивал, что книга должна быть изящно оформлена, написана простым языком, идейно прозрачна, а также оформлена иллюстрациями. Он писал, что маленькие читатели, которые еще не проявили должного интереса к чтению, могут именно через картинки заинтересоваться содержанием книги. Это помогает также хорошо усвоить содержание книги.

В своих произведениях О.Ф. Неманзаде резко критиковал подход властей к проблеме обучения, призывал соблюдать преемственность в обучении, учитывать уровень предыдущих знаний и возрастные особенности детей [3, с. 105]. Писатель подчеркивал, что подобно тому, как нельзя кормить мясом младенца, питающегося материнским молоком, так нельзя и детей, у которых еще не сформировалось умение рассуждать, заставлять изучать сложные и непонятные тексты. Обучение и формирование знаний следует начинать со сказок о животных, написанных легким слогом, с хорошими иллюстрациями, чтобы они понимали прочитанное и все это давало бы толчок их мыслительной деятельности. В целом автор стремился доказать, что правильная организация чтения школьников с учетом каждого возрастного этапа дает необходимый эффект.

**Выводы из проведенного исследования.** Из сказанного можно сделать выводы о том, что организация детского чтения является важной проблемой для исследователей истории педагогической мысли Азербайджана, поскольку сам процесс чтения, его организация имеют большое значение в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения. Анализ исторических фактов в развитии педагогической мысли Азербайджана показал, что здесь имеются богатые возможности по передаче опыта предыдущих поколений педагогов по обучению детей языку и литературе, всех предметов в школе в целом.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Джафаров Н. Избранные произведения : в 5-ти т. Т. 2 / Н. Джафаров. – Баку : Элм, 2007. – 336 с.
2. Ахмедов Э.Ю. Информационно-библиотечное обеспечение детей и молодежи / Э.Ю. Ахмедов. – Баку, 2016. – 245 с.
3. Князь А. Роль художественной литературы в формировании личности / А. Князь. – Баку, 2008. – 324 с.
4. Халафов А.А. Мудрые изречения о слове, книге, чтении, библиотеке и библиотекаре / А.А. Халафов. – Баку : Мутарджим, 2014. – 187 с.



УДК 378.47005.336.3 (436)

## СТРАТЕГІЇ ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД АВСТРІЇ

Балацька Л.П., старший викладач  
кафедри іноземних мов  
Національний університет «Львівська політехніка»  
Олексів Г.Д., старший викладач  
кафедри іноземних мов  
Національний університет «Львівська політехніка»  
Шийка О.І., к. пед. н.,  
викладач техніко-економічного коледжу  
Національний університет «Львівська політехніка»

У статті розглянуто теоретичні засади стратегічного планування розвитку університетів. Виокремлено, зокрема, два основні підходи до формування стратегії університетів, проілюстровані конкретними прикладами. Акцентовано увагу на особливостях стратегічного планування забезпечення якості університетської освіти в Австрії.

**Ключові слова:** стратегічне планування, університет, Австрія, якість університетської освіти, менеджмент якості.

В статье рассмотрены теоретические основы стратегического планирования развития университетов. Выделены, в частности, два основных подхода к формированию стратегии университетов, проиллюстрированные конкретными примерами. Акцентируется внимание на особенностях стратегического планирования обеспечения качества университетского образования в Австрии.

**Ключевые слова:** стратегическое планирование, университет, Австрия, качество университетского образования, менеджмент качества.

Balatska L.P., Oleksiv H.D., Shyika O.I. STRATEGIES AND MODERN TENDENCIES OF UNIVERSITY EDUCATION: AUSTRIAN EXPERIENCE

The article deals with theoretical principles of university development planning strategy. Two main approaches to the formation of university strategy are highlighted, special examples are illustrated. Particular features of strategic planning of university education quality assurance in Austria are emphasized.

**Key words:** strategic planning, university, Austria, quality of university education, quality management.

**Постановка проблеми.** Історично склалися так, що європейські університети нині є не лише осередками отримання знань, а й центрами впливу на економічну, соціальну, політичну та культурну складові частини державної політики. Така ж тенденція є характерною і для українських університетів, і саме ця обставина, а також інтеграція України до освітнього та наукового простору Європи роблять першочерговим завданням запровадження системи забезпечення якості освіти з метою наближення вітчизняної галузі вищої освіти до європейських стандартів.

При цьому особлива увага звертається на стратегічну спрямованість забезпечення якості освіти та її місце у загальноуніверситетській системі управління. Управління якістю освітніх послуг є невід'ємною частиною науково обґрунтованої стратегії розвитку університету, яка, у свою чергу, базується на соціально-економічних реаліях, що склалися на сучасному етапі на державному та міжнародному рівнях.

Розвинуті європейські країни мають вагомий досвід у вирішенні проблеми забезпечення якості вищої освіти. Зокрема, Австрія є одним із лідерів європейського простору вищої освіти. У цій країні рівень безробіття серед молоді є одним із найнижчих серед європейських країн (10,5% у лютому 2017 р.), а вища освіта має стабільно високу рейтингову позицію у Європі [8].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукової літератури засвідчує, що окремі аспекти проблеми організації системи освіти в Австрії досліджували вітчизняні науковці, зокрема К. Корсак, О. Локшина, О. Матвієнко, А. Сбруєва, Л. Пуховська. Ця тематика частково стала предметом досліджень зарубіжних (переважно австрійських) учених – К. Фабера (K. Faber), Ю. Олькерса (J. Oelkers) та деяких інших. Із переліку найбільш ґрунтовних досліджень феномена якості університетської освіти варто виокремити роботи англійських фахівців Л. Харві (L. Harvey),



Дж. Ньютона (Y. Newton), нідерландського фахівця Ф. ван Вугта (F. van Vught), американського фахівця Д. Гарвіна (D. Garvin), німецького експерта С. Харріс-Хеммерт (S. Harris-Huemmert), австрійського педагога А. Бернхарда (A. Bernhard) та багатьох інших.

Таким чином, аналіз наукової літератури, необхідність поглиблення науково-теоретичних розробок стосовно вивчення позицій забезпечення якості освіти у стратегії розвитку університету, актуальність, теоретична і практична значущість вирішення означеної проблеми, недостатній рівень її дослідження, пошук можливостей екстраполяції кращих зразків зарубіжного досвіду у вітчизняний освітній простір зумовили вибір напрямку цього дослідження.

**Постановка завдання.** Метою статті є спроба виокремлення й аналізу особливостей застосування прогресивного досвіду стратегічного планування забезпечення якості університетської освіти в Австрії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Основними завданнями системи менеджменту якості освітньої установи університетського рівня є підтримка та подальше вдосконалення основних її функцій – навчання і наукових досліджень. При цьому особлива увага звертається на стратегічну спрямованість забезпечення якості та її місце у загальноуніверситетській системі управління.

Стратегія зазвичай характеризується значною тривалістю у часі, проте процедури з її формування, утілення, аналізу результатів, а також за необхідності внесення відповідних корегуючих заходів мають відбуватися регулярно. Стратегічне планування у сфері управління якістю вищої освіти можна охарактеризувати як процедуру створення і забезпечення стратегічного балансу між метою університету, його потенційними можливостями та ймовірністю досягнення позитивних результатів на ринку освітніх послуг. Основу стратегічного плану має складати всесторонній аналіз можливостей освітнього закладу з урахуванням змін у зовнішньому середовищі. На основі такого аналізу формується стратегія розвитку організації, визначаються цільові пріоритети. Стратегічне планування загалом спрямовується на адаптацію діяльності університету до мінливих умов зовнішнього середовища та на отримання вигод із нових можливостей [1, с. 9–10].

Е. Морган (A. Morgan) описує два основні підходи до стратегічного планування (комплексний і проблемний), оцінює їх із погляду практичного використання у сучасних університетах [2, с. 19–20].

Зокрема, представляючи *комплексний підхід*, автор згадує його класичний зразок – модель стратегічного планування Дж. Брайсона, що передбачає такі етапи: 1) формулювання вихідних умов; 2) огляд організаційної нормативної бази; 3) оцінка місії та цінностей організації; 4) оцінка зовнішнього і внутрішнього середовища (SWOT-аналіз); 5) визначення стратегічних пріоритетів організації; 6) формулювання стратегії; 7) обговорення і прийняття стратегії та плану; 8) опис майбутніх перспектив організації; 9) реалізація; 10) переоцінка стратегії та процесу планування [2, с. 19; 3, с. 24–26]. При цьому автор допускає, що стратегічне планування залежить від різноманітних ситуативних обставин. Загалом, незважаючи на те, що комплексний підхід є гнучким, він ґрунтується на ретельно опрацьованих вихідних даних: складних дослідженнях внутрішнього і зовнішнього середовища, формулюванні місії та мети організації.

Інший підхід до стратегічного планування – *проблемний*. Дж. Брайсон стверджує, що деякі організації можуть почати здійснення стратегічного планування з п'ятого етапу його моделі (визначення стратегічних пріоритетів). Організація відбирає і зосереджує увагу на обмеженому колі питань фундаментальної політики, найважливіших для визначення місії, цілей, шляхів фінансування організації. Основним для цього підходу буде «керівність», тобто обмеження процесу стратегічного планування часом, ресурсами, політичною волею організації [3, с. 104].

Австрійські університети в сучасний період приймають, переглядають та оновлюють власні стратегічні плани. Зокрема, план розвитку університету ім. Карла Франца (м. Грац) на 2013–2018 рр. містить елемент стратегічного планування, у побудову якого покладено використання комплексного підходу, що визначає загальноуніверситетську місію, системи цілей університету та основні стратегії діяльності. Складовими частинами плану є плани академічних підрозділів, розроблені відповідно до обраних напрямів, крім того, представлені кооперативні стратегічні проекти їх співпраці, вказані конкретні виконавці і терміни виконання [5, с. 15].

Дунайський університет м. Кремс – один із найбільших європейських закладів, що спеціалізуються на післядипломній освіті. Висока якість освіти в університеті досягається за рахунок органічного поєднання сучасної практичної бази підготовки із сучасним науково-дослідницьким забезпеченням навчального процесу. Дунайський універ-



ситет м. Кремс представив план розвитку на 2015–2020 рр., зокрема декілька стратегічних питань, визначених на основі використання проблемного підходу. У вказаний період заплановані для вирішення такі стратегічні проблеми, як посилення спеціалізації університету у галузях навчання і наукових досліджень, підвищення ефективності наукових досліджень, подальше зміцнення та розбудова позицій університету як передового європейського закладу у галузі післядипломної освіти, представлення стратегій удосконалення якості і професійного розвитку кадрів, забезпечення надійних джерел фінансування університету у майбутньому. У плані розвитку окреслено також відповідні шляхи вирішення цих проблем [7, с. 6].

Отже, два описаних підходи зосереджуються на важливих стратегічних питаннях. Комплексний підхід заснований на ретельно підібраних вихідних даних, складних дослідженнях внутрішнього і зовнішнього оточуючого середовища, формулюванні місії та цілей організації. Цей тип планування, як правило, включає складну організаційну структуру, що складається із спеціальних комісій та підкомісій, створених для вивчення цього питання, які володіють широкими повноваженнями. Згідно з проблемним підходом вибирають лише декілька питань, для здійснення процесу планування потрібна досить проста організаційна структура. Такий підхід, тим не менш, не обмежує кількість консультацій та учасників процесу.

Що стосується стратегічних цілей у сфері управління якістю освіти, то вони зводяться до визначення рівня організаційної структури, розроблення плану їх реалізації та визначення конкретних інструментів їх досягнення. Тим самим визначення конкретних цілей у досягненні якісних показників базується на чіткій структурі, відповідальності виконавців, постійному моніторингу та оцінюванні, а також взаємозв'язках на всіх рівнях.

Зокрема, у Стратегії розвитку університету ім. Карла Франца (м. Грац) зазначено, що, визначаючи стратегічні цілі управління університетом, університет, безперечно, керується і засадами менеджменту якості. Йдеться про запровадження загальноуніверситетської культури якості, яка є складовою частиною інтелектуального капіталу університету, відповідні зміни у стратегії університету, оптимізацію усіх управлінських процесів, покращення зовнішніх комунікацій, розробку системи критеріїв оцінки рівня якості роботи різноманітних підрозділів та окремих посадових осіб [5, с. 15].

Слід зазначити, що система менеджменту університету м. Грац функціонує із застосуванням наукових принципів, різноманітності методів, креативності та перебуває в органічній єдності із загальноуніверситетською системою менеджменту.

Зокрема, стратегічна мета «подальший розвиток системи менеджменту якості» конкретизується таким чином:

- оптимізація уже наявних інструментів досягнення якості;
- інтенсивний обмін інформацією і підвищення чіткості цілей, заходів та конкретних показників;
- активізація участі співробітників у розвитку якості (структури якості);
- покращення взаємозв'язку між окремими інструментами забезпечення якості;
- застосування у рамках аудиту якості запланованих заходів.

Щоб досягти запланованої мети, університет м. Грац заздалегідь планує систему відповідних заходів. Зокрема, у 2013 р. система менеджменту якості пройшла заплановану аудиторську перевірку фінською агенцією якості та отримала відповідний сертифікат, дійсний до 2020 р. [5, с. 15–16].

Що стосується стратегічних цілей управління якістю Дунайського університету м. Кремс, то вони сформульовані кількома положеннями і полягають у такому: подальший розвиток і розбудова внутрішньої системи управління якістю, відповідних інструментів її забезпечення та розвитку. Їх реалізація здійснюється через внутрішню систему оцінювання різноманітних аспектів діяльності університету, а також зовнішні заходи забезпечення якості, передбачені законодавством [4; 7, с. 6; 9].

З оцінкою (аналізом) наявної ситуації та встановленням стратегічних цілей управління якістю університету пов'язаний вибір концепції забезпечення належного рівня якості його функціонування. Слід відзначити ту обставину, що загалом він орієнтований на загальні засади менеджменту якості та міжнародні стандарти у сфері забезпечення якості освіти.

Зокрема, у задекларованій концепції забезпечення якості освіти університету ім. Карла Франца (м. Грац) визначено, що високі успіхи у навчанні та дослідженнях є першочерговою метою університету. Саме з цією метою функціонує система забезпечення якості університету, яка є частиною загальноуніверситетської системи менеджменту. Система охоплює множину всіх робіт, які забезпечують досягнення певного рівня якості навчання в університеті, та спрямована на досягнення стратегічної мети уні-



верситету у контексті забезпечення якості навчання і наукових досліджень [5, с. 170].

У концепції забезпечення якості освіти університету ім. Карла Франца (м. Грац) зазначено, крім того, що система менеджменту якості університету нині орієнтується на такі сфери діяльності університету, як дослідження, навчання та викладання, професійне зростання кадрів, наукові дослідження, управлінська, фінансова та соціально-культурна інфраструктура університету [5, с. 172].

Особливості застосування конкретних інструментів менеджменту у зазначених сферах конкретизовані таким чином:

- в управлінській площині об'єктами впливу є система стратегічних цілей діяльності університету, процеси їх розробки та план досягнення;

- у площині навчання перебуває максимальна підтримка і супровід студентів у навчальному процесі. Нові ідеї та концепції допомагають удосконаленню та подальшому розвитку якості викладання. Університет бере на себе відповідальність за якість освіти своїх випускників та за їх конкурентоспроможність на ринку праці. Конкретними інструментами впливу тут є удосконалення змістового наповнення навчального процесу, а також перевірка і покращення організації навчання та викладання;

- система менеджменту якості спрямована також на створення умов для здійснення прогресивних наукових досліджень.

Їх усебічна підтримка сприяє забезпеченню якості навчального процесу та підвищенню конкуренто-спроможності університету на внутрішньому і міжнародному ринку освітніх послуг;

- так само зростає значення підвищення якості професійного розвитку кадрів, а також функціонування університетської інфраструктури. Усі вони є стратегічними пріоритетами університету; їх відповідний рівень якості повинен досягатись із максимальною ефективністю.

У концепції забезпечення якості університет орієнтується на цикл менеджменту якості (див. рис. 1).

На його початку міститься аналіз вихідної ситуації, далі здійснюється встановлення обраних цілей. Наступним етапом буде визначення відповідних заходів для досягнення мети, їх реалізація і систематичне спостереження, надалі – перевірка й оцінка результатів, відповідні висновки та перевірка впливу.

Для усіх елементів циклу визначаються відповідні заходи й інструменти впливу, вони є послідовними та взаємопов'язаними видами діяльності.

Аналізуючи представлену концептуальну модель менеджменту якості, можна зробити висновок про те, що вона базується на циклі Демінга (англ. – Deming Cycle, «коло якості»), що знаходить застосування у галузі виробничого менеджменту. Він є сталим колом регулювання удосконалення продукту і виробничих процесів, оптимізації окремих одиниць та об'єктів.

Названу модель часто називають циклом PDCA (англ. – Plan-Do-Check-Act): планування – здійснення – перевірка – впровадження результатів. За допомогою постійних перевірок до, під час та після процесу виробництва можуть бути виявлені слабкі місця у різноманітних процесах на виробничому підприємстві. Цикл PDCA служить для виявлення причин браку і підтримки всього процесу, усунення дефектів.

Усеохоплююча система менеджменту медичного університету м. Грац розроблена відповідно до стандартів і рекомендацій для гарантії якості в ЄПВО

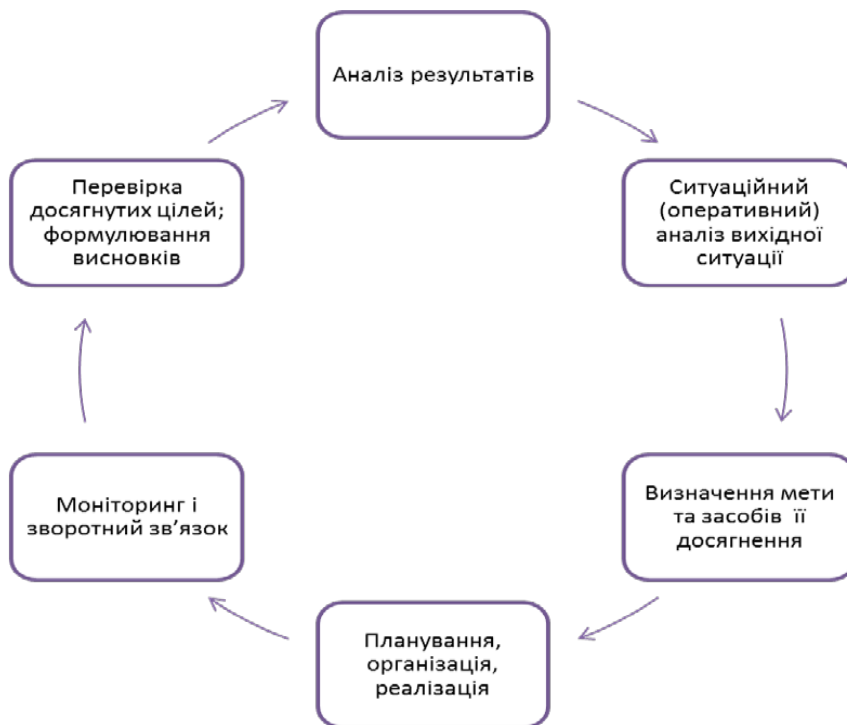


Рис. 1. Цикл менеджменту якості університету м. Грац [5, с. 170]





[6, с. 6]. При цьому враховуються чотири виміри якості, що сприяють дотриманню її параметрів від визначення мети діяльності освітньої організації аж до перевірки результатів її дієвості:

1) *концепція діяльності освітньої організації, в основу якої покладено якість*. Політика якості охоплює усі три ключові процеси університету (навчання, викладання, наукові дослідження) та сприяє чіткому визначенню мети організації;

2) *якість структури*. Концепція передбачає безумовну інтеграцію стратегії якості в управлінську структуру та відповідне ресурсне забезпечення;

3) *якість процесу*. Ключовими складниками концепції є чіткий розподіл обов'язків і відповідальності між персоналом закладу вищої освіти, а також прозорість перебігу процесів та доступу до інформації;

4) *якість результату*. Необхідними елементами є перевірка кількісних та якісних показників діяльності, запровадження корегуючих та оптимізуючих заходів [6, с. 9].

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, концепція системи забезпечення якості університету є важливим складником стратегічного планування його діяльності. Вона визначає мету, завдання, структуру, зміст, стратегічні напрями його розвитку та нерозривно пов'язана з конкретними інструментами забезпечення якості університетської освіти. Водночас використовуються стандарти якості, що встановлюють певні її граничні норми. Такий стандарт передбачає виконання чітких законодавчих приписів. Метою функціонування системи менеджменту якості є, зокрема, дотримання такого роду стандартів у сферах навчання, викладання та наукових досліджень. Загалом, аналізуючи всі наведені вище особливості стратегічного планування у сфері забезпечення якості австрійських університетів, можемо

зробити висновок про його особливий характер, гнучкість, багатоаспектність і спрямованість на підвищення конкурентоздатності освітніх послуг на внутрішньому та міжнародному ринках.

Однак проведений аналіз стратегічного планування забезпечення якості університетської освіти Австрії повністю не вичерпує усі аспекти досліджуваної проблеми. Стимулюючи до критичної переоцінки накопиченого досвіду у сфері забезпечення якості університетської освіти, він залишає можливість для подальших наукових досліджень.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Князев Е.А. Об университетах и их стратегиях / Е.А. Князев // Университетское управление: теория и практика. – 2005. – № 4. – С. 9–17.
2. Морган Э.В. Нужно ли университетам стратегическое правление? Прагматичная оценка / Э.В. Морган // Университетское управление: теория и практика. – 2005. – № 4. – С. 18–26.
3. Bryson J.M. Strategic Planning for Public and Nonprofit Organization / J.M. Bryson. – San Francisco : Jossey-Bass, 1995. – 536 p.
4. Bundesgesetz über die Universität für Weiterbildung Krets (DUK-Gesetz 2004). – Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgegeben am 5. April, 2004. – Jg. 2004. – № 22. – S. 1–7.
5. Entwicklungsplan 2013–2018. Anpassung 2015. – Graz : Universität Graz, 2015. – 196 s.
6. Entwicklungsplan 2020. – Graz : Medizinische Universität Graz, 2015. – 99 s.
7. Entwicklungsplan der Universität für Weiterbildung Krets (Donau-Universität Krets) 2015 bis 2020. – Krets : Donau-Universität Krets, 2015. – 48 s.
8. Eurostat /Arbeitslosenquoten – vierteljährliche Daten [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7963746/3-03042017-BP-DE.pdf/79336516-220e-4e58-a605-1e55f70cc323>.
9. Qualitätssicherungsrahmengesetz – QSRG. – Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgegeben am am 29. Juli 2011. – Jg. 2011. – № 74. – S. 1–36.



УДК 37.014.623

## СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ПЕДАГОГІКИ СЕЛЕСТЕНА ФРЕНЕ

Бахов І.С., к. пед. н.,  
доцент, завідувач кафедри іноземних мов  
Міжрегіональна Академія управління персоналом  
Гончаренко-Закревська Н.В., к. пед. н.,  
доцент кафедри іноземних мов  
Міжрегіональна Академія управління персоналом

У статті представлено аналіз сутності і теоретичних принципів педагогіки С. Френе, що включає становлення і розвиток історико-педагогічних умов творчості педагога. Наголошується, що на ідеї діяльнісного навчання ґрунтуються погляди французького вченого С. Френе про роль навичок читання і письма в навчанні, який відстоює природні методи навчання, за яких уміння читати і писати буде зрозумілою дітям життєвою необхідністю, вони почнуть самостійно розвиватись у вихованців як навички. Система С. Френе розкриває особливе розуміння природи і процесу розвитку дитини.

**Ключові слова:** Френе, французький, педагогіка, педагогічний експеримент, інновації.

В статье представлен анализ сущности и теоретических принципов педагогики С. Френе, включающий становление и развитие историко-педагогических условий творчества педагога. Отмечается, что на идеи деятельностного обучения основываются взгляды французского ученого С. Френе о роли навыков чтения и письма в обучении, который отстаивает природные методы обучения, при которых умение читать и писать будет понятной детям жизненной необходимостью, они начнут самостоятельно развиваться у воспитанников как навыки. Система С. Френе раскрывает особое понимание природы и процесса развития ребенка.

**Ключевые слова:** Френе, французский, педагогика, педагогический эксперимент, инновации.

Bakhov I.S., Goncharenko-Zakrevska N.V. SOCIO-CULTURAL AND HISTORICAL-PEDAGOGICAL CONTEXT OF THE FRENET'S PEDAGOGY

The article presents an analysis of the essence and theoretical principles of S. Frenet's pedagogy, including the formation and development of the historical pedagogical conditions for the creativity of the teacher. It is noted that the ideas of activity learning are based on the views of the French scientist Frenet on the role of reading and writing skills in teaching, which defends natural methods of instruction, in which the ability to read and write will be understood by children as a vital necessity, and they will develop themselves as independent skills. The S. Frenet system reveals a special understanding of the nature and development of the child.

**Key words:** Frenet, French, pedagogy, pedagogical experiment, innovations.

**Постановка проблеми.** Як і більшість педагогів початку ХХ століття, С. Френе потрапляє під вплив так званого «нового виховання», становлення його педагогічної думки і розвиток педагогічної концепції відбувались у руслі цієї течії.

Формування педагогічної системи С. Френе (1896–1966) завжди було пов'язано з експериментальною діяльністю, якою він керував у рамках педагогічного руху. Маючи за плечима елементарну та ремісничу освіту, С. Френе ніколи не претендував на науковість своєї діяльності як автодидакт. Більш того, для нього завжди було почесним звання учителя-практика, з яким пов'язують його ім'я. Психологія праці французького педагога С. Френе «школа успіху і радості» заснована на ідеях гуманізму та самовідданої любові до особистості дитини. Вона запропонувала оригінальне розв'язання проблеми організації життя дітей, різноманітні експерименти

щодо активізації їхньої пізнавальної діяльності, форм і методів виховної роботи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженню окремих аспектів педагогіки С. Френе присвячені праці Я. Бистрицької [1], Б. Вульфсона [3], І. Дичківської [4], Л. Лєграна [8], І. Суржикової [15] та ін.

**Постановка завдання.** У статті поставлено такі завдання: розкрити основні теоретичні принципи педагогічної спадщини С. Френе в історичному дискурсі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На початку своєї педагогічної творчості С. Френе навмисно відмовляється від спекулятивних теоретичних міркувань і робить акцент на практичній реалізації своїх ідей, що відповідає його життєвій позиції як педагога-експериментатора і сприяє просуванню експериментальної педагогіки всередині спільноти вчителів, його послідовників. Як зазначав учений, «наші рекомендації, повторюємо, є суто



практичними, і якби ми могли показати вам зняту на кіноплівку роботу класу за нашою методикою, якби ви хоча б півдня безпосередньо поспостерігали в нашій школі, як конкретно організовується там робота, ми не стали б писати книгу, а сказали б тільки: ви бачили інструмент і зрозуміли, як ним користуватися» [18].

Водночас С. Френе заявляв, що в основі педагогічних інновацій лежить досвід: «Розробляючи протягом тридцяти років наші ідеї, ми ніколи не йшли від будь-якої педагогічної теорії до практики. Навпаки, наші досягнення завжди будувалися виключно на досвіді, отриманому в ході безпосередньої роботи з дітьми у звичайній обстановці народної школи. Жодне з наших нововведень не виходить з будь-якої апріорної ідеї, під яку ми прагнули б підігнати факти: тільки завдяки повсякденній праці ми вдосконалювали старий педагогічний інструментарій і створювали новий» [18, с. 69].

Однак, як зауважує Ф. Ліссарраг, це не означає, що С. Френе не властивий пошук теоретичних основ його педагогічних методів, просто у нього інший погляд на теорію і шлях до неї.

Він знав, що навчальний процес призводить до важливих автентичних відкриттів, які народжуються безпосередньо в експерименті. Теорія – це результат практичного досвіду й основа поліпшення навчального процесу. Постійний взаємовплив і взаємодія практики і теорії піднімає наукове знання на більш високий рівень [9].

Якщо врахувати особливості творчого шляху педагога (відсутність академічної освіти, емпіричний пошук адекватних шляхів навчання, зумовлений слабкою підготовленістю до праці вчителя й обмеженими фізичними можливостями, психологічна теорія як результат емпіричного пошуку), тоді стає зрозумілим смисл висловлювань щодо експериментальної основи педагогічної системи. Стверджуючи, що його педагогічна система не має коренів у будь-якій апріорній ідеї, С. Френе має на увазі, що вона побудована на спостереженні й експерименті – апостеріорі і становить основу для теоретичного осмислення і формулювання педагогічної концепції. С. Френе наголошує, що «саме тому нам вдалося здійснити, можливо, перший в історії педагогіки союз шкільної практики і педагогічної теорії у їх взаємозв'язку і взаємозумовленості» [16, с. 69].

У своїй книзі «Нова французька школа» С. Френе стверджує, що колектив його прихильників іноді звертається до теорії і намагається теоретично обґрунтувати успіхи нової французької школи, однак чіт-

кого теоретичного обґрунтування тут не дає, відправляючи читача до відповідних джерел [16].

Така ситуація складає враження, що єдиною заслугою С. Френе є те, що він «лише відповів на питання, як нам організувати початкову школу в стінах однієї єдиної сільської однокомплектної школи на початку неспокійного ХХ століття» [6].

Проте це далеко не так. Учений-педагог А.М. Лобок, який працював разом із С. Френе, застерігає учителів від поверхневого сприйняття його системи, розуміючи її як набір додаткових інструментів, здатних підсилити і поліпшити маніпулятивний вплив на дитину. За педагогікою С. Френе стоїть цілий світогляд [19].

Питання теоретичних основ педагогічної системи, що визначають рамки її реалізації у руслі певної ідеології, залишалось вкрай важливим для самого С. Френе. Адже особливості педагогічної діяльності педагога, пов'язані з орієнтацією на експеримент, дозволяли поставити на нього тавро практика, тоді як автор, використовуючи емпіричний підхід, вкладав у пропоновані прийоми і методи виховання та навчання глибокий філософський і психолого-педагогічний смисл. Уже на початку своєї творчості у книзі «Геть шкільні підручники» (*Plus de Manuels scolaires*, Bologne, 1928) С. Френе висловлює побоювання, що із збільшенням робочих матеріалів, засобів і прийомів навчання, а також зростанням насаги педагогів, які з успіхом застосовують його технологію, загубиться основна системоутворююча ідея, заради якої ці прийоми і методи розвивались, – ідея вільного самовираження індивідуальності дитини.

Б.Л. Вульфсон переконаний, що С. Френе, розробляючи соціально і гносеологічно значущі проблеми виховання і освіти, закономірно перебував під впливом відповідних часу філософських течій і психологічних шкіл [16, с. 5–29]. Цілком природно, що С. Френе базувався на наукових знаннях, які розповсюджувались авторитетними вченими того часу.

Аналіз текстів С. Френе дозволяє зробити висновок, що йому були властиві різнобічні наукові інтереси. Він проводив експериментально-педагогічні дослідження на базі сучасних наукових досягнень психології, біології, фізіології, філософії освіти. С. Френе був знайомий із творами таких авторів, як І.П. Павлов, Ж. Піаже, З. Фрейд, О. Декролі, М. Монтессорі, В. Гюго, Монтень, Е. Муньє, Р. Штайнер, на яких він посилається у своїх педагогічних міркуваннях. З огляду на цей факт комплексне дослідження сутності та теоретичних під-



став педагогіки С. Френе має включати аналіз соціальних та історико-педагогічних умов творчості педагога.

Суспільно-політичній ситуації 20-х років, коли С. Френе почав свою трудову діяльність учителем початкової школи, властиве посилення боротьби між різними суспільними групами і класами, зокрема, між буржуазією і пролетаріатом, що призводило до утворення масових політичних рухів, течій і партій.

Французькі вчителі початкової школи, низькооплачувані службовці традиційно брали активну участь у суспільно-політичному житті країни, вийшли на арену класової боротьби [16, с. 5–29].

Це пояснює увагу С. Френе до політичних і соціальних питань. Очолюючи «пильний і озброєний знаннями авангард» в особі «кооперативу світської школи», С. Френе почав пошук нових методів будівництва народної школи, важливість якого він пояснює соціальною необхідністю подолати розрив між школою і життям, який «є відображенням боротьби класів і прагнення пролетаріату до нового гармонійного суспільства» [16, с. 35–36].

Духовне життя Європи було наповнене настроями страху і відчаю, розчарування у «добропорядних» нормах буржуазної моралі, про що свідчать література і мистецтво періоду 10–30-х рр. ХХ століття. Панування волюнтаристських поглядів на суспільство й історію призводило до помилкових уявлень про людську особистість і зневіри в духовні цінності людини.

На тлі загального песимізму С. Френе намагається подолати цю соціальну проблему шляхом реформування морального і громадянського виховання. Він констатує факт завершення тих часів, коли вважалося, що «навчити дітей читати і рахувати – це значить дарувати їм порятунок». Свідоцтво про освіту, стверджує С. Френе, більше не «відкриває двері у світ моральності, громадянськості і людяності» [16, с. 141].

Перша світова війна показала її учасникам, колишнім учням, усю облудність ідеалів, що підносились учителями старої школи. Як зауважує С. Френе, саме на фатальний період 1914–1917 рр. можна віднести втрату впливу уроків моралі і суспільствознавства, які протягом тридцяти попередніх років були рушійними силами виховання. Це виховання було «досить ефективно для тих часів, хоча сьогодні ми не схильні апологетизувати його» [16, с. 142].

Розуміючи моральність і громадянськість як взаємопов'язані і взаємозалежні категорії, С. Френе бачив вирішення задачі відродження громадянської культури у створенні

у школі такого середовища, у якому дитина звикне діяти як людина і як громадянин [16, с. 147].

Розвиток педагогічних ідей початку ХХ ст. традиційно відбувався у руслі філософії гуманізму, зі спадщиною представників якої С. Френе почав знайомитися, перебуваючи на лікуванні у шпиталі і займаючись самоосвітою. Дослідження творів С. Френе показує, що його педагогічні погляди є відображенням гуманістичних ідей Ж.-Ж. Руссо і Й. Песталоцці.

У руслі центральної ідеї педагогів-гуманістів про існування індивідуальної природи людини С. Френе представляє психологічне обґрунтування своєї педагогічної системи, говорячи про ріст, розкриття індивідуального внутрішнього потенціалу, який він називає «життєвим потенціалом», визначений природою (на думку С. Френе, генетично): «Дитина не формується ззовні, вона, подібно до рослини, створює себе зсередини» [16, с. 151].

Й. Песталоцці розглядав сукупність індивідуальних задатків і сил як справжню сутність людської природи, як зерно, якому властиво рости [7].

Ж.-Ж. Руссо визнавав існування елементарних і «природних» схильностей ще до того, як вони моделюються практикою [2].

Цей фонд фізичних та інтелектуальних сил як єдине джерело могутності визначає майбутнє людини. «І в передбаченні майбутнього виховання повинно розвивати ці сили» [2, с. 247].

Наслідуючи гуманістів, С. Френе передбачав можливість педагогічного прогнозування і корекції під час організації навчання та виховання, що створює життєвий профіль, який є практичною спробою спланувати відповідно до життєвого потенціалу дитини організацію оточуючих педагогічних умов її розвитку та методів.

Відповідно до гуманістичної спрямованості С. Френе вирішує проблему визначення мети педагогічного процесу. Так само, як і Ж.-Ж. Руссо та Й. Песталоцці, які вважали головним завданням вихователя зробити людину задоволеною і щасливою, С. Френе прагне досягти цієї мети [11].

Однак він уточнює поняття щастя, яке відповідає «призначенню людини в її соціальному середовищі, ... у ньому втілюється істинно гуманістична мораль, яка відповідає реаліям нашого життя» [16, с. 152].

Виконання людиною свого життєвого призначення можливо, якщо воно не суперечить її схильностям, інтересам і потребам. Звідси залежність змісту навчального процесу від схильностей дитини до практичних або академічних знань: «її основні



потреби ... визначатимуть фізичну і розумову працю, якою вона повинна займатися, навчальні предмети, які вона повинна вивчити, а також систему набуття знань і навичок, форми навчання. Це буде повне оновлення педагогіки, яка стане розумною, ефективною, гуманною і допоможе дитині повною мірою здійснити своє людське призначення» [16, с. 24].

Шлях, яким пропонує іти С. Френе в організації процесу розвитку дитини, також співвідноситься із гуманістичними ідеями Ж.-Ж. Руссо і Й. Песталоцці про умови, методи і засоби виховання та навчання, які повинні викликати спрагу розумового розвитку, що є надійною базою для виховного процесу й об'єднувальним центром у розвитку всіх задатків і сил людської природи [12]. Тому все навчання повинно бути наближене до інтересів учня, мимовільним або вихованим учителем [2].

Говорячи про засоби навчання, Г. Песталоцці припускає, що «вони залишать дитині всю її самостійність; вони не вкладають у неї того, чого в ній самій немає, і не нав'язують властивим їй задаткам і силам довільного вимушеного напрямку, розрахованого на односторонню мету» [12, с. 109].

Принцип природодоцільного виховання Г. Песталоцці «життя формує» [12, с. 232] С. Френе переформує у принцип «середовище формує», тому пропонує створити багате освітнє середовище, надати технічні засоби, щоб забезпечити природний розвиток дітей: «Ми лише розчищаємо для них шляхи, і кожен вибере свій, що відповідає індивідуальним схильностям, смакам і запитам» [16, с. 39].

Питання вибору методів і засобів навчання пов'язане з поглядами С. Френе на роль чуттєвого досвіду дітей в інтелектуальному розвитку, які аналогічні поглядам педагогів-гуманістів. Розвиток будь-якого досвіду визнається природним, якщо його формування відбувається від зовнішнього плану до внутрішнього, від чуттєвого споглядання і фізичної дії із предметом до інтелектуального сприйняття, до аналізу явища і відповідних висновків. Ж.-Ж. Руссо зазначав, що розум – це вершина виховання, «виховувати дитину за допомогою розуму – це значить почати з кінця, із роботи робити інструмент, потрібний для цієї роботи» [13].

С. Френе також стверджує, що не можна передчасно переходити до розумової праці, з якою неминуче стикається новий учень, який прийшов до школи, і застерігає, що «небезпечним є будь-яке насильство над природою, чи то йдеться про харчування, чи про виховання» [16, с. 80].

Відкидаючи роль практичного досвіду в пізнанні і вибираючи штучні методи інтелектуальної передачі знань, учитель залишає нерозбудженими закладені природою здібності дитини. Тому природний метод навчання у педагогіці С. Френе – це «експериментальне намацування», самостійне пізнання багатого навколишнього середовища, що надає стимули для розвитку дрімаючих здібностей дитини [17].

На цій самій ідеї діяльнісного навчання ґрунтуються погляди С. Френе про роль навичок читання і письма в навчанні. Підпорядковуючи ці навички навичкам майстерності, Г. Песталоцці відстоює природні методи навчання, за яких уміння читати і писати буде зрозумілою дітям життєвою необхідністю, самі собою почнуть розвиватись у вихованців як навички [12].

Аналогічні погляди висловлює С. Френе, кваплячи вчителів озброїти маленьких дітей уміннями читати і писати, щоб вони могли успішно оволодівати подальшими знаннями. Він розглядає мову, письмо, малювання як знаряддя для придбання нового досвіду і формування своєї особистості. Причому процес оволодіння навичками читання і письма повинен гармонійно включатись у життєвий досвід і виходити з нього [19].

Такий самий природний шлях розвитку прийнятний у моральному вихованні дитини: від конкретного життєвого досвіду, від спостережуваної дійсності до абстрактної ідеї моральної поведінки і до вироблення власної моделі поведінки. Говорячи про необхідність прищеплення дитині правил моралі та релігії, Ж.-Ж. Руссо закликає домагатися їх засвоєння як завгодно («тільки не читайте їй незчисленні настанови» [14, с. 11]) і вказує на необхідність виховання дітей у середовищі високої моральності. Її створення є необхідною умовою морального виховання і в педагогіці С. Френе, який вимагає, зокрема, від педагогів дотримання норм моральної поведінки: «Безглуздо і навіть аморально пояснювати дитині, що таке свобода волі, коли вона, як птах у клітці, позбавлена навіть свободи дій; марно говорити їй: поважай старших, коли самі вони зовсім їх не поважають; марно вчити їх великодушності, якщо до нього ніхто ніколи не був великодушний» [16, с. 148].

Таким чином, педагогічна спадщина класиків багато в чому визначила основні напрями роботи С. Френе. Це природодоцільне виховання, наближення шкільного навчання до суспільного життя, діяльнісного навчання і виховання, надання дітям можливості самовираження у діяльності і



слові. Здійснюючи пошук адекватних засобів і методів реалізації цих ідей, С. Френе намагався психологічно обґрунтувати їх, спираючись на сучасні наукові досягнення.

Розвиток науки наприкінці XIX – на початку XX ст. відбувався дуже стрімко. Нові фундаментальні відкриття у фізиці, хімії, біології спростували уявлення про науку як про застиглу систему знань, а це вело за собою розвиток психології. Основними характеристиками переломного моменту на цьому етапі її розвитку були критика основ старої психології і висунення нових програм, що змінювали розуміння предмета і методів психологічного дослідження, вносили істотні зміни у трактування психологічних процесів.

Розвиток психологічного експерименту призвів до застосування психологічних знань і експериментальних методів в інших галузях науки і практики, зокрема педагогічній.

С. Френе йшов у ногу з часом і, прагнучи знайти практичні підтвердження своїм теоретичним уявленням у питаннях психології, ставив на чільне місце своєї діяльності науковий експеримент, як того вимагали провідні психологи того часу Е. Клапаред, М. Монтесорі, Ж.О. Декролі, Г. Політцер. Він навмисно відмовлявся від марного, на його думку, теоретизування. Його презирливе ставлення до теорії визначено, по-перше, загальною тенденцією розвитку педагогіки у Франції, яка характеризувалася у той час падінням авторитету науки й односторонньою орієнтацією на практику навчання на шкоду фундаментальним дослідженням [3].

Характеризуючи ситуацію у сфері освіти, Г. Міаларе зазначав, що «у житті часто відбувається так, що теоретик не знає про роботу експериментатора, практик сміється і над теоретиком, і над експериментатором, а експериментатор, слідуючи за теоретиком, ігнорує або недооцінює значення тих повсякденних проблем, з якими стикається практик. Це взаємне відчуження вкрай негативно позначається на розвитку педагогічних наук» [3, с. 46].

По-друге, С. Френе поділяв погляди Г. Політцера, психолога-марксиста, який вважав, що «колективна експериментальна діяльність сама може привести до цієї системи, яка називається наукою» [18], і вітав заклик К. Бернара довіряти більше фактам реальної дійсності, ніж усталеним теоріям, навіть якщо вони підтримуються визначними особистостями. Філософська концепція інструменталізму Дж. Дьюї, що зв'язує істину і достовірне знання з практичним успіхом, також виправдовує такий під-

хід до діяльності педагога. Всякі поняття, ідеї, згідно з концепцією інструменталізму, постають як інструменти і плани дії, що створюються діючою людиною, яка пізнає, тобто вимагають досвідченого підтвердження. Усі інші ідеї Дж. Дьюї вважав абстрактними міркуваннями, якими філософія «засмітила» людську культуру.

Погляд С. Френе на сутність процесу виховання, яку він бачить у допомозі індивідам, котрі успадкували інстинкти від колишніх поколінь адаптуватися до змінених умов навколишнього середовища через досвід, дає підстави вважати, що біхевіоризм став відправною точкою у формуванні його психологічних поглядів [17].

У вирішенні питання про формування моделі поведінки людини С. Френе, як і біхевіористи, відводить велику роль фізичному та соціальному середовищу. С. Френе вказує при цьому на роль характеру цього досвіду: власний позитивний і чужий досвід, що увінчується успіхом, викликає тенденцію до повторення дії і призводить до закріплення моделі поведінки. Негативний, невдалий досвід, навпаки, призводить до стресу і відмови від прояву активності [17].

Таким чином, відводячи ситуації успіху в навчанні педагогічну функцію, С. Френе, по суті, йде паралельно з розвитком біхевіористських ідей, які висловив у своїй концепції радикального біхевіоризму американський психолог Б.Ф. Скіннер (Skinner) (праця «Поведінка організмів» 1938 р.).

Однак схема навчального процесу в концепції С. Френе істотно відрізняється від концепції Скіннера, яка лягла в основу американського програмованого навчання. У своїй праці Е. Френе розкриває спрощеність і необґрунтованість американської теорії. Різниця у тому, що в американській теорії учень розглядається як механізм, який відповідає на певні стимули, при цьому не враховуються суб'єктивні умови сприйняття. С. Френе, очевидно, поділяв погляди Дж. Дьюї на психологію розвитку особистості, який акцентував увагу на тому, що для здійснення реакції одного лише зовнішнього стимулу недостатньо, стимул повинен відповідати функціональній потребі: «Якщо очі розплющені і є світло, предмети розрізняються і розпізнаються; стимул створює умови для виконання органом властивої йому функції» [5].

**Висновки з проведеного дослідження.** Познайомившись із педагогічною спадщиною С. Френе, можна зробити висновок, що його педагогічний світогляд характеризується яскравим гуманістичним спрямуванням. Визначальним чинником освітньої системи, теоретичною основою порівняння



чинних освітніх систем він вважав філософію освіти. На думку автора психології «школа успіху і радості», вчитель, який володіє філософськими основами педагогічної діяльності, здатен створити власні педагогічні технології, оскільки він бачить стратегію освіти і може визначити своє місце в ній. Такий підхід, разом із гуманістичними засадами педагогіки С. Френе актуальний у розумінні суті, завдань і ролі освіти в сучасному світі.

Педагогічна система С. Френе є глибоко гуманною, у ній органічно поєднуються психологія, дидактика і методика початкового навчання. Її головними ознаками є обов'язкове врахування особливостей вікової психології та різноманітності здібностей і нахилів дітей, цілеспрямоване стимулювання їхньої інтелектуальної та емоційної активності, суспільно корисна праця на всіх етапах навчання, створення ефективної системи шкільного самоврядування, виховання у душі високих моральних і громадянських ідеалів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Быстрицкая Я. Педагогика Селестена Френе: основные представления / Я. Быстрицкая // Школа – парк: дайджест педагогических идей та технологий. – 2003. – № 2. – С. 6–8.
2. Валлон А. Педагогические и психологические идеи романа-трактата Ж.-Ж. Руссо / А. Валлон // Ж.-Ж. Руссо Педагогические сочинения : в 2 т. Т.2 / под ред. Г.Н. Джибладзе ; сост. А.Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1981. – С. 269–299.
3. Вульфсон Б.Л. Педагогическая мысль в современной Франции / Б.Л. Вульфсон. – М. : Педагогика, 1983. – 184 с.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Дьюи Дж. Демократія і освіта / Дж. Дьюи ; пер. с англ. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
6. Идея школы Френе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://balla.ru>.
7. Кумарин В. Аксиомы Песталоцци и психология / В. Кумарин // Народное образование. – 2002. – № 4. – С. 219–225.
8. Легран Л. Френе и совершенство. Перспективы. Вопросы образования / Л. Легран. – Изд-во ЮНЕСКО, 1985. – № 1. – С. 136–144.
9. Лиссарраг Ф. Вино в потоке образов. Эстетика древнегреческого пира / Ф. Лиссарраг ; пер. с франц. Е. Решетниковой. – М. : Новое литературное обозрение, 2008. – 176 с.
10. Лобок А.М. Ответ г-ну Ле Боеку / А.М. Лобок // Школьные технологии. – 1996. – № 3. – С. 36–56.
11. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т.1 / И. Песталоцци ; под ред. В.А. Ротенберга, В.М. Кларина. – М. : Педагогика, 1981. – 336 с.
12. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 2 / И.Г. Песталоцци ; под ред. В.А. Ротенберга, В.М. Кларина. – М. : Педагогика, 1981. – 405 с.
13. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо. – 2-е изд. – М. : Книгоиздательство К.И. Тихомирова, 1911. – 756 с.
14. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2-х т. / Ж.-Ж. Руссо ; под ред. Г.Н. Джибладзе ; сост. А.Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1981. – 656 с.
15. Суржилова І.А. Педагогіка Селестена Френе з погляду сучасності / І.А. Суржилова // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. – С. 121–130.
16. Френе С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе ; пер. с франц. ; сост., общ. ред. и вступ. ст. Б.Л. Вульфсона. – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.
17. Freinet C. Essai de psychologie sensible. Appliquee a l'education / C. Freinet. – Neuchatel, 1966. – 157 p.
18. Freinet E. Erziehung ohne Zwang: der Weg Célestin Freinets / Elise Freinet. Hrsg. und aus dem Franz. übers. von Hans Jörg. – Stuttgart : Klett-Cotta, 1997. – 188 s.
19. Szkoła, ludowa, Pisma wybrane. Wybór i oprac. Aleksander Lewin oraz Halina Semenowicz. Wstęp Aleksander Lewin. Tłum. Halina Semenowicz. Wrocław ii, Zakł. Narodowy im Ossolińskich – Polska akad. nauk, 1976. – 580 s.



УДК 37.013.3.014.6

## ЯКІСТЬ ОСВІТИ: ДО ГЕНЕЗИ ПОНЯТТЯ

Біляковська О.О., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки  
Львівський національний університет імені Івана Франка

Стаття присвячена аналізу сучасних підходів щодо розуміння сутності понять «якість», «освіта», «якість освіти», висвітлених у наукових джерелах, простежено взаємозв'язки між ними. Розглянуто категорію «якість освіти» у філософському, соціологічному, соціальному та педагогічному контекстах. Якість освіти представлено як ієрархічну систему, а також визначено її компоненти.

**Ключові слова:** освіта, якість, якість освіти, особистість, система.

Статья посвящена анализу современных подходов к пониманию сущности понятий «качество», «образование», «качество образования», освещенных в научных источниках, прослежены взаимосвязи между данными понятиями. Рассмотрено категорию «качество образования» в философском, социологическом, социальном и педагогическом контекстах. Качество образования представлено как иерархическая система, а также определены его компоненты.

**Ключевые слова:** образование, качество, качество образования, личность, система.

Bilyakovska O.O. QUALITY OF EDUCATION: TO THE ORIGIN OF A CONCEPT

The article deals with the analysis of modern approaches to the understanding of the concepts “quality”, “education”, “quality of education” that are covered in scientific resources; the connections between these concepts are traced. The category “quality of education” in philosophical, sociological, social and pedagogical contexts is studied. Quality of education is presented as a hierarchical system, and its components are specified.

**Key words:** education, quality, quality of education, personality, system.

**Постановка проблеми.** Сьогодні освіта, зокрема вища, відіграє важливу роль, оскільки інтелектуальний потенціал держави («людський капітал»), який гартується у вищих навчальних закладах, стає визначальним фактором соціально-економічного розвитку країни, рушієм науково-технічного прогресу.

За умов інтеграційних і глобалізаційних процесів, які проходять у світовому освітньому просторі, питання забезпечення якості освіти набуває особливої актуальності і потребує комплексного дослідження. Модернізація освітньої системи України в контексті вимог ЄС зумовлена європейським вектором розвитку системи вищої освіти. Відповідність вітчизняної освіти світовим стандартам є стратегічним завданням на сучасному етапі розвитку українського громадянського суспільства. Для реалізації визначеної стратегії пріоритетним завданням сьогодні є забезпечення якості освіти на всіх етапах і освітніх рівнях.

У документах країн-учасниць Болонського процесу проблемі забезпечення якості освіти приділяється значна увага. Так, у Бергенському комюніке [8] країни-учасниці об'єднують зусилля для підвищення якості освіти у діяльності вищих навчальних закладів шляхом прийняття та впровадження Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському освітньому просторі [18], які є визначальними у сфері вищої освіти (Лондонське комюніке [16]).

Важливим кроком, спрямованим на підвищення якості вітчизняної системи освіти було схвалення Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, у якій наголошено, що одним із ключових напрямів державної освітньої політики має стати підвищення її якості [15]. До того ж у Законі України «Про вищу освіту» вперше з'являється окремий розділ, який присвячується проблемі забезпечення якості вищої освіти [9].

Отже, проблема якості освіти є важливою складовою модернізації сучасної освітньої системи та запорукою інтеграції України в європейський і світовий освітній простір.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зазначимо, що якість освіти є складною філософською, соціальною, педагогічною, управлінською й економічною науковою категорією. Вітчизняні та зарубіжні науковці розглядають якість освіти у кількох аспектах: соціально-філософському, педагогічному (В. Андрущенко, М. Згуровський, В. Кремень, В. Лугай, О. Ляшенко, М. Михальченко, С. Ніколаєнко, В. Огнев'юк, М. Степко, О. Субетто та ін.), філософсько-освітньому, управлінському (Р. Браун, В. Луговий, Т. Лукіна, В. Батурін, О. Величко, В. Вікторов, А. Гофрон, С. Калашнікова, Е. Салліс, Ж. Таланова, Т. Хлебнікова та ін.), суспільно-економічному, соціологічному (К. Корсак, А. Нові-





ков, М. Романенко, С. Щудло, Н. Щипачова та ін.). Водночас, незважаючи на достатню розробленість окресленої проблематики, проблема якості освіти залишається актуальною та потребує подальшого розгляду, зокрема в контексті становлення та розвитку як категорії.

**Постановка завдання.** Зважаючи на вищевикладене, вважаємо завданням статті здійснити теоретичний аналіз підходів до розуміння сутності понять «якість», «освіта», «якість освіти», а також визначити структурні компоненти якості освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У сучасному постіндустріальному суспільстві термін «якість» присутній в усіх сферах людської діяльності (від якості товарів та послуг, інформаційно-комунікаційних технологій до якості життєдіяльності й освіти).

Якість – фундаментальна категорія, яка визначає усебічність світобудови, соціального устрою та діяльності людей. Учені вважають, що як філософську категорію уперше її намагався проаналізувати ще у IV ст. до н. е. давньогрецький філософ Арістотель. У «Метафізиці» він розкриває це поняття як «...видову відмінність сутності <...>, круг – деяка якісно визначена фігура, оскільки ця фігура без кутів, отже якістю є ознака, що робить відмінною родову сутність у її видовій своєрідності від іншої сутності, яка належить до того ж роду». Мислитель стверджував, що «своєрідною ознакою якості може вважатися та обставина, що про подібне та неподібне говорить лише стосовно нього» [2, с. 32]. Тобто Арістотель розумів якість як стійку властивість, якій характерні переходи. Зокрема, детально аналізуючи категорію якості, Арістотель виділяє чотири її різновиди. Демокрит і Галілей якість розділяли на суб'єктивну (від розуміння людиною) й об'єктивну (відношення до речей). Кант, досліджуючи категорію «якість», розглядав якість стосовно понять «річ у собі» і «річ для нас».

Філософ Г. Гегель розглядає діалектичну категорію «якість» у контексті буття. «Якість є насамперед тотожна з буттям, визначеність, так щось перестає бути тим, чим воно є, коли воно втрачає свою якість» [5, с. 216, 261]. До того ж Г. Гегель детально обґрунтував взаємозв'язок між якістю та кількістю, сформулював закон переходу кількості в якість, використавши при цьому поняття міри, де міра відображає межу між однією якістю й іншою у кількісному відношенні. Отже, філософська категорія «якість» відображає важливий аспект об'єктивної дійсності – визначеність. Водночас філософи наголошували на

особливості категорії якості як основи для розвитку духовності та виявлення сутності людського буття.

Якість – категорія філософська, об'єктивна і загальнонаукова. У «Словнику української мови» якість визначено як ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням [19, с. 529]. І. Лернер розуміє якість як властивість об'єкта, що становить його стійкість, сталість і виявляє його сутнісну характеристику [13, с. 21]. Російські науковці С. Шишов і В. Кальней розглядають два види якості: абсолютну і відносну. Абсолютна якість – це найвищий стандарт, яким володіє предмет і його неможливо поліпшити. Відносна якість – це: а) відповідність нормам, які визначені виробником або відповідають вимогам конкретного об'єкта; б) відповідність запитам споживача, тобто задоволення реальних споживачів [21, с. 85–93].

У педагогіці поняття «якість» – це системна методологічна категорія. Вона відображає ступінь відповідності результату поставленій меті. Якість – комплексне поняття, що характеризує ефективність усіх сторін діяльності: розробка стратегії, організація освітнього процесу тощо [12, с. 71]. Можемо стверджувати, що якість – всеосяжна інтегральна характеристика освітньої діяльності, її результатів і основний показник діяльності й організації освітнього процесу.

Залежно від запитів та обставин поняття «освіта» можемо трактувати по-різному. Освіта – це і соціальний феномен, і процес, і результат, і система, і товар. В «Українському педагогічному словнику» поняття «освіта» подається як духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини. При цьому головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміннями самостійно розпоряджатися своїми знаннями. За визначенням ЮНЕСКО, освіта – це процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, під час якого вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання [6, с. 241]. Також науковці визначають освіту як цілеспрямовану пізнавальну діяльність людей для одержання знань, умінь чи їх удосконалення. У широкому розумінні освіта – це процес або продукт «формування розуму, характеру чи фізичних здібностей особистості. У технічному сенсі освіта – це процес, за



допомогою якого суспільство через школи, коледжі, університети і т. д. цілеспрямовано передає свою культурну спадщину – спрямоване знання, цінності та навички від одного покоління іншому [1, с. 84]. Н. Якса трактує освіту як: 1) цінність людини, суспільства, які розвиваються; 2) процес навчання і виховання; 3) результат процесу навчання і виховання; 4) вся система освітніх установ в межах конкретного міста, регіону, країни [23, с. 39–40].

У сучасній педагогічній науці освіта розглядається як система, де відбувається освітній процес. Освіта як система характеризується цілісністю, внутрішньою взаємозв'язаністю, організованістю, відкритістю і динамічністю. Освіта – це самостійна система, функцією якої є навчання і виховання членів суспільства, орієнтованих на оволодіння певними знаннями (насамперед, науковими), ідейно-моральними цінностями, вміннями, навичками, нормами поведінки [17, с. 82–83].

Отже, в ході аналізу понять «якість» і «освіта» можемо констатувати, що категорія «якість освіти» розглядається як соціальна, філософська, економічна і педагогічна. Зазначимо також, що оскільки кореневе поняття «освіта» поширюється і на «освіту» як результат (освіченість), і на «освіту» як освітній процес, що дозволяє отримати необхідний результат, то і поняття «якість освіти» належить і до результату, і до процесу.

У короткому термінологічному словнику інноваційних педагогічних технологій пропонується таке визначення якості освіти: «якість освіти – рівень знань і вмінь, розумового, морального і фізичного розвитку тих, хто навчається, на певному етапі відповідно до поставлених цілей; рівень забезпечення навчальної діяльності і надання освітніх послуг учасникам освітнього процесу навчально-виховним закладом» [10]. В «Енциклопедії освіти» поняття якості освіти визначається так: «якість освіти (англ. – quality of education) – певна збалансована відповідність певного освітнього рівня (загальної середньої, професійно-технічної, вищої тощо) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітніми нормами і стандартами, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості» [7, с. 1017–1018]. У Декларації, прийнятій Міжнародною конференцією з вищої освіти, вказується, що якість освіти – це поняття, яке охоплює всі аспекти діяльності вищого навчального закладу: навчальні та академічні програми, наукову і дослідницьку

роботу, професорсько-викладацький склад і студентів, навчально-матеріальну базу і ресурси [4, с. 171].

Водночас Є. Коротков зазначає, що якість освіти є не лише результатом освітньої діяльності, а й можливостями його досягнення і має бути представлена факторами, що мали вплив та формували освітній результат залежно від цілей освіти, методологій, змісту, організації та технології освіти [11]. А. Чемерис у дисертаційному дослідженні розглядає термін «якість освіти» як узагальнений показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі; це збалансована відповідність процесу, результату і самої освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти, а отже, перелік вимог до особистості, освітнього середовища й системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання [20, с. 7].

Заслуговує на увагу точка зору науковців, які зазначають, що «... якість освіти починається із самої особистості людини, розвитку її духовно-творчих можливостей, реалізованих у творчо-перетворюючій діяльності, в результаті якої народжується нова якість. Звідси зрозуміла роль освіти, що покликана забезпечити формування такої особистості, яка здатна здійснити якісні зміни у сфері майбутньої професійної діяльності [3, с. 40].

С. Шишов та В. Кальней трактують якість освіти як «ступінь задоволеності очікувань різних учасників процесу навчання від наданих освітнім закладом освітніх послуг» [21, с. 189].

Соціологічна сутність поняття «якість освіти» досить вдало розкрита С. Щудло у монографії «Вища освіта у пошуках якості Quo Vadis» [Щ]. Дослідниця пропонує тлумачити поняття «якість освіти» як інтегральну конвенційну характеристику освітнього процесу та його результатів, що виражає ступінь їхньої відповідності очікуванням суб'єктів освітнього процесу – від окремого індивіда до суспільства загалом [22, с. 56]. Проблема якості освіти в соціологічному ракурсі розкривається через оцінку відповідності освіти потребам, очікуванням та вимогам суб'єктів освітнього процесу [22, с. 72].

Погоджуємося з думкою О. Ляшенка, який вважає, що «якість освіти – це багатовимірне методологічне поняття, яке рівнобічно віддзеркалює суспільне життя – соціальні, економічні, політичні, педагогічні, демографічні й інші життєво значущі для розвитку людини сторони життя. Як системний об'єкт її характеризують якість мети, якість педагогічного процесу і якість результату.



Національною доктриною розвитку освіти й чинною законодавчою базою визначено якість мети освіти, а державними стандартами освіти – якість навчальних результатів. Якість педагогічного процесу ще залишається предметом обговорення і дискусій, полем для наукових досліджень і практичної апробації» [14, с. 7–8].

Отже, поняття «якість освіти» можна розглядати як сукупність складових, з яких найвагомішими є ті, що визначають рівень знань, навичок, умінь, компетенцій, рівень розвитку особистісних та фахових властивостей, рис, якостей, досягнень. На державному рівні якість освіти – це відповідність освітньої доктрини соціальним вимогам і нормам (стандартам). Водночас можемо розглядати якість освіти як синтетичну категорію, яка відображає всі компоненти і аспекти розвитку та становлення освіти як системи.

На підставі аналізу літературних джерел та проведеного дослідження визначимо структурні компоненти якості освіти. Науковці (В. Лаптев, С. Калдибаєв, С. Хохлова) представляють якість освіти як ієрархічну систему, компонентами якої є якість результату, якість освітнього процесу і якість умов. Усі компоненти системи взаємозв'язані, і зміни, які відбуватимуться в одному з них, матимуть вплив на інші, тобто якість одного компонента впливає на якість інших. Отже, буде проходити спіралевидний процес розвитку, який матиме позитивний вплив на забезпечення якості всієї системи освіти. Зокрема, визначимо елементи, які належать до якості умов, якості результату та якості процесу.

До якості умов належать такі елементи: рівень матеріально-технічної бази навчального закладу; рівень професійної діяльності викладачів; особистісні риси студентів; рівень навчально-методичного забезпечення; внутрішнє та зовнішнє оцінювання.

Головними складовими якості освітнього процесу є: зміст освітніх програм; менеджмент освітнього процесу; навчально-методичне і матеріально-технічне забезпечення; освітні технології; якісний склад викладачів; якісна підготовка студентів.

Якість результату містить такі елементи: рівень і якість знань студентів; навчально-пізнавальна діяльність студентів; рівень розвитку особистості студента; компетентність випускника; рівень підготовки майбутнього фахівця; конкурентність та працевлаштування випускників; досягнення і динаміка їхнього кар'єрного зростання.

Безумовно, що визначені компоненти й елементи якості освіти можна вважати

умовними, оскільки всі вони тісно між собою пов'язані і взаємозалежні. Так, наприклад, оцінка якості результату обумовлює зміни якості умов і якості процесу, або ж оцінка якості процесу сприятиме розвитку якості умов і суттєво впливатиме на якість результату.

Компоненти якості освіти мають взаємообумовлену структуру, впливаючи на формування подальших його елементів. Так, якість знань, якість навчально-пізнавальної діяльності та розвиток особистості студента впливають на рівень його підготовки та компетентності, а компетентність і якість підготовки майбутнього фахівця підвищує його конкурентоспроможність та сприяє подальшому працевлаштуванню. Особистісні досягнення і кар'єрне зростання випускників вказують на якість результату і на якість освіти загалом.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Отже, різні підходи до виявлення сутності поняття «якість освіти» вказують на багатоаспектність та різноплановість наукових поглядів щодо розуміння цього поняття. Якість освіти, як ієрархічна система, містить взаємопов'язані та взаємозалежні компоненти. Вважаємо, що важливою педагогічною проблемою є належне наукове обґрунтування і конкретизація поняття «якість освіти». Подальшого дослідження потребує визначення чіткої системи критеріїв і показників, які якісно впливають на ефективність освітнього процесу.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Александрова О.А. Образование: доступность или качество – последствия выбора / О.А. Александрова // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 2. – С. 83–93.
2. Аристотель. Метафизика: [сочинения в 4-х т.] / Аристотель; [ред. В. Асмус]. – М. : Мысль, 1975. – Т. 1. – 399 с.
3. Бойцов Б.С. Чего начинается качество? / Б. Бойцов, Ю. Шленов, Ю. Крянев // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 40–46.
4. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / авт. кол. : [М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин] ; за ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 384 с.
5. Гегель Г.В. Ф. Энциклопедия философских наук: в 3 т. / Г.В. Ф. Гегель. – М. : «Мысль», 1974. – Т. 1. – 452 с.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
7. Энциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Загальноєвропейський простір освіти – досягнення мети: Комюніке Конференції європейських міні-



стрівосвіти, м. Берген, 19–20 травня 2005 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.edupolicy.org.ua/\\_dx/main\\_ua/high-edu\\_ua/bologna\\_ua.html](http://www.edupolicy.org.ua/_dx/main_ua/high-edu_ua/bologna_ua.html).

9. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

10. Короткий термінологічний словник інноваційних педагогічних технологій [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://oblosvita.com/navigaciya/skrynka/zahody/6264-korotkij-terminologichnij-slovník-innovacijnix-pedagogichnix-technologij.html>.

11. Коротков Є. Концепція якості освіти / Є. Коротков [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/manage/gener al/1342/>

12. Крутій К.Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі: монографія / К.Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. – 172 с.

13. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И.Я. Лернер. – М. : Знание, 1978. – 48 с.

14. Ляшенко О. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46). – С. 5–12.

15. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року від 25.06.2013 р. №344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

16. На шляху до Європейського простору вищої

освіти: відповіді на виклики глобалізації Комюніке Конференції Міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти, м. Лондон, 16–19 травня 2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.edupolicy.org.ua/\\_dx/main\\_ua/high-edu\\_ua/bologna\\_ua.html](http://www.edupolicy.org.ua/_dx/main_ua/high-edu_ua/bologna_ua.html).

17. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М. : Школа-пресс, 2000. – 512 с.

18. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К. : Ленвіт, 2006. – 35 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Ukrainian.pdf>.

19. Глумачний словник української мови / За ред. В. С. Калашника. – 2-ге вид., випр. і доп. – Х. : Прапор, 2005. – С. 992 с.

20. Чемерис О.А. Педагогічні умови забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / О.А. Чемирис. – Житомир, 2007. – 20 с.

21. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М. : Российское педагогическое агентство, 1998. – 354 с.

22. Щудло С.А. Вища освіта у пошуках якості: Quo Vadis / С.А. Щудло. – Харків-Дрогобич : Коло, 2012. – 340 с.

23. Якса Н.В. Основи педагогічних знань : навч. посіб. / Н.В. Якса. – К. : Знання, 2007. – 358 с.



УДК 378.091.212:305(47+57)"1980/1991"

## СТУДЕНТКИ ПРОТИ СТУДЕНТІВ: СКЛАД ПІЗНЬОРАДЯНСЬКОГО СТУДЕНТСТВА

Воровка М.І., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького

Гендерний склад студентства прямо віддзеркалює гендерну асиметрію ринку праці і опосередковано – традиційні культурні стереотипи про «жіночі» і «чоловічі» професії, заняття, покликання, можливості та особливості. Всупереч проголошеній рівноправності у радянській вищій школі існували дискримінаційні практики, що обмежували освітні та професійні можливості жінок, і відтворювали горизонтальну гендерну асиметрію.

**Ключові слова:** студентство, пізньорадянський період, гендерний склад, гендерна асиметрія, гендерні стереотипи.

Гендерный состав студенчества прямо отражает гендерную асимметрию рынка труда и опосредованно – традиционные культурные стереотипы о «женских» и «мужских» профессиях, занятиях, призваниях, возможностях и особенностях. Вопреки провозглашенному равноправию в советской высшей школе существовали дискриминационные практики, ограничивающие образовательные и профессиональные возможности женщин, и воспроизводящие горизонтальную гендерную асимметрию.

**Ключевые слова:** студенчество, позднесоветский период, гендерный состав, гендерная асимметрия, гендерные стереотипы.

Vorovka M.I. FEMALE STUDENTS VERSUS MALE STUDENTS LATE SOVIET STUDENT POPULATION

The gender composition of the students directly reflects the gender asymmetry of the labor market and indirectly – traditional cultural stereotypes about «female» and «male» professions, occupations, vocations, opportunities and peculiarities. Contrary to the declared equality in the Soviet higher school there were discriminatory practices which restricted the educational and professional capabilities of women and reproduced horizontal gender asymmetry.

**Key words:** student youth late soviet period, gender composition, gender asymmetry, gender stereotypes.

**Постановка проблеми.** Пріоритетним завданням демократичного розвитку країни та важливим напрямком діяльності системи освіти є формування егалітарної гендерної культури. Слід враховувати, що школа на всіх своїх рівнях імпліцитно транслює цінності традиційної гендерної культури, відтворюючи гендерну асиметрію всіх сфер життя суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Історико-педагогічна рефлексія діяльності вищої школи у названому контексті дозволить уточнити фактори і умови формування гендерної культури студентства.

Сутність та зміст гендерної культури, а також умови та засоби її формування у сучасному виші досліджували Г. Вержібок, О. Кікінеджи, Е. Млечко, П. Терзі та інші. До історичного досвіду гендерного виховання та освіти студентської молоді України зверталися Т. Дороніна, В. Кравець, С. Матюшкова, О. Петренко та інші. Однак, відтворення гендерної асиметрії у вищій школі як фактора формування гендерної культури розглядалося лише фрагментарно.

**Постановка завдання.** Метою статті є аналіз відтворення гендерної асиметрії студентства пізньорадянського періоду як фактора формування гендерної культури.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Складнощі становлення егалітарної гендерної культури в Україні багато у чому обумовлені контекстом радянського етапу історії. У СРСР ідея соціальної рівності, що охоплює і відносини між статями, вперше виступила частиною державної ідеології і свідомо реалізувалася владою. Комуністичні ідеологи зводили рівність статей до їх рівноправності – жінка отримала доступ до освіти будь-якого рівня, залучалася до суспільного виробництва, що повинно було вивести її з обмеженого кола сімейних проблем, зробити її економічно незалежною, долучити до суспільно-політичного життя. Разом з радянською політикою охорони материнства і дитинства це вказувало на дві офіційні гендерні ролі жінки – матері і трудівниці. Труднощі виконання такого подвійного навантаження враховувалися у державних заходах щодо поліпшення умов праці та побуту жінок,



наданням їм відносно більш легких і у той же час досить оплачуваних робіт. Заборонялося застосування праці жінок на виробництвах, професіях і роботах з важкими і шкідливими умовами праці, що прямо мотивувалося турботою про їх здоров'я – насамперед репродуктивне. Зміни торкнулися і гендерних ролей чоловіка – він втрапив статус єдиного «годувальника» сім'ї, зустрів нового конкурента на професійній ниві, але не придбав нової зони відповідальності. Таким чином, радянський підхід до рівності прав статей не гарантував рівності результатів – поєднання виробничої праці з материнством і побутом виявлялося занадто високим бар'єром на шляху професійної реалізації більшості жінок.

Слід підкреслити, що у СРСР внаслідок освітньої політики, яка створила дійсно широкі можливості безкоштовного отримання вищої освіти незалежно від статі, приріст кадрів з вищою освітою серед жінок йшов швидше, ніж серед чоловіків. У результаті, наприклад, в Україні, по даним 1986 року, жінки представляли 52% кадрового складу робочих та службовців і 60% фахівців з середньою спеціальною та вищою освітою [1, с. 415-420].

В умовах безпрецедентного залучення жінок до суспільного виробництва, марнотратне використання їх трудового потенціалу вело до формування та поглиблення гендерної асиметрії у сфері зайнятості.

Горизонтальна асиметрія, пов'язана з нерівномірним розподілом статей за професійними галузями, приводила до того, що радянські жінки, які не поступалися чоловікам за рівнем кваліфікації та освіти, були витіснені у менш престижні і нижче оплачувані сфери діяльності, відповідні гендерним стереотипам про жіночі ролі (турбота, підтримка, обслуговування). Так, за даними 1986 року, «жіночими» виявилися сфери культури, охорони здоров'я, соціального забезпечення, торгівлі, громадського харчування, освіти з середніми зарплатами від 118,1 карб. (культура) до 155,7 карб. (освіта). У «чоловічих» сферах будівництва, транспорту і промисловості зарплати варіювали від 215,7 карб. (промисловість) до 272,4 карб. (водний транспорт) при середній зарплаті по країні в 195,6 карб. [1, с. 416-435].

Вертикальна асиметрія виражалася у нерівномірному розподілі статей по посадовий і владній ієрархії, обмеженому доступі жінок до її вищих щаблів. Хоча радянський період відрізнявся значним рівнем інтеграції жінок до керівних сфер політичного, економічного, наукового, культурного життя, з кожною сходинкою вгору по

службових сходах кількість жінок стрімко зменшувалось. Так, за даними 1987 року, у традиційно фемінізованій сфері зайнятості – освіті, жінки склали 87% директорів початкових, 43% – неповних середніх і 39% – повних середніх шкіл [1, с. 465]. Непропорційна представленість статей у сферах зайнятості була обумовлена не тільки особливостями гендерної політики, а й характерним для традиційної культури поділом сфер суспільної праці на чоловічий світ політики та державного управління, і на жіночу сферу обслуговування і приватного. Тому, хоча гендерна асиметрія і мала характер загальних для більшості розвинених країн тенденцій, у СРСР через надмірну зайнятість жінок вона суттєво впливала на гендерну культуру суспільства.

Система освіти як частина культури, формує, зберігає і відтворює основні її значення і смисли, а також забезпечує соціалізуючу функцію, яка робить можливим саме існування культури. Як соціальна інституція, система освіти вибудовується відповідно до комплексу норм, традицій, правил поведінки і регулювання відносин у суспільстві [2, с. 166]. Навіть при відсутності явної або навмисної мети у процесі навчання відбувається трансляція культурних цінностей, норм, традицій, значень, пов'язаних зі статтю, які визначають формування гендерної культури тих, хто навчається. У цьому випадку говорять про прихований навчальний план, який через організацію установи освіти, зміст предметів і стиль викладання, що відображають гендерні стереотипи, підтримує гендерну нерівність, віддаючи перевагу чоловічому і домінуючому та недооцінюючи жіноче і нетипове [3, с. 73].

Важливим елементом прихованого навчального плану вищої школи виступає гендерний склад студентства, що прямо відображає гендерну асиметрію на ринку праці, і побічно – уявлення традиційної культури про «жіночі» і «чоловічі» професії, заняття, покликання, можливості та особливості. У суспільній свідомості такі установки заломлювалися через уявлення про рівність статей, наявному у СРСР. Треба підкреслити, що у 60-80-ті роки ХХ століття у країні інтенсивно росла частка студенток вищої школи – якщо в 1960 році вони становили 43%, то у 1986 році – вже 56% студентства [1, с. 556]. На склад останнього проектувалися гендерні відносини суспільства шляхом прямого або опосередкованого, цілеспрямованого або ненавмисного регулювання.

Найбільш очевидним було горизонтальне розшарування студентства, що відзеркалювало і відтворювало асиметрію



ринку праці у розподілі статей за типами вишів і за спеціальностями, і мало у СРСР характер стійкої тенденції. Цілком очікувано найбільш фемінізованими були виші освіти, мистецтва і кінематографії, де жінки становили 74%, економіки і права – 70%, охорони здоров'я, фізичної культури і спорту – 63% від загального числа студентства. У найбільш численних промислових вишах студенток було 44%, у сільськогосподарських – 37% [1, с. 547, 556].

Всупереч проголошеній рівноправності у радянській вищій школі існували дискримінаційні практики, що обмежували освітні можливості однієї зі статей. Так, наказ по медичному відбору осіб, які вступають до вищих навчальних закладів, містив поряд з повними і частковими протипоказаннями через хворобу, і перелік з 25 спеціальностей, за якими обмежувався набір жінок [4]. Фактично, подібних обмежень було набагато більше, оскільки список заборонених для жінок шкідливих і важких професій та виробництв перевищував 500 найменувань [5]. При відсутності прямих заборон на навчання за цими спеціальностями з цього списку, випускниці вишу стикалися з неможливістю працевлаштування при розподілі, на що вказувало партбюро навчально-методичного управління з вищої освіти [6, с. 48].

Крім офіційних, існували й неписані правила, що обмежували доступ жінок до деяких видів професій і напрямків вищої освіти. Так, їх не приймали в особливо престижні навчальні заклади: в МДІМВ – на факультет міжнародних відносин, у Московський державний університет – на відділення міжнародної журналістики, до Військового інституту іноземних мов, військової та міліцейські училища і виші [7, с. 126]. Отримання спеціальної військової освіти радянським жінкам було дозволено тільки на початку 70-х, тоді як проходження служби в армії на вільних засадах – ще у середині 60-х років ХХ століття. Чоловіки могли отримати військову освіту і на кафедрах, які здійснюють підготовку офіцерів запасу з числа студентів цивільних вищих навчальних закладів. Випускники таких кафедр отримували відстрочку від призову на дійсну військову службу, що значно підвищувало привабливість вузів з військовими кафедрами для чоловіків.

Дискримінаційна практика у вищій освіті мала і характер преференцій для чоловіків у конкурсному наборі до вищих навчальних закладів – наприклад, пільги для звільнених у запас військовослужбовців поширювалися тільки на звільнених з дійсної служби – тобто на чоловіків. Вони користу-

валися перевагами при прийманні на підготовчі відділення, отриманні гуртожитку і стипендій, зокрема – під час набору у педвузи для подолання фемінізації вчительських кадрів [8, с. 210-211, 226-228].

Організація навчально-виховного процесу у вищій школі відтворювала і вертикальну гендерну асиметрію, що яскраво проявилася у діяльності вишівського комсомолу. Діяльність цієї громадської організації мала яскравий ідеологічний ухил і мінімальний вплив на суспільно-політичне життя країни. Партія здійснювала управління і керівництво системою комуністичного виховання студентів через відділи науки і навчальних закладів при ЦК КПРС, яким підпорядковувалися секретарі та відділи студентської молоді ЦК ВЛКСМ, а тим – суб'єкти системи управління комуністичним вихованням вишу (комітет комсомолу вишу і факультетів, групоргом академічних груп, куратори, студентське самоврядування та інші).

Обов'язкове членство у комсомолі обов'язувало формальну рівність статей у складі ВЛКСМ зі специфічно радянським підходом до політичної участі жінок – їх або немає, або вони присутні на других ролях. Так, у складі лідерів комсомольських організацій України кількість жінок серед перших секретарів коливалося від 4,5% у Хмельницькій області до 28% у Запорізькій, а серед других секретарів – від 36,3% у Черкаській області до 62,5% у Миколаївській. Збільшення «жіночого про шарку» серед секретарів комсомольських організацій понад 30% вимагало узгодження з відділом комсомолу ЛКСМ України [9, с. 1-10]. Такий похід закріплював уявлення про другосортність громадської діяльності жінок, яким відводилася допоміжна функція. Так, аналізуючи гендерний склад делегатів республіканського зльоту студентів-активістів, що відбувся у 1969 році, ми виявили, що Харківська область делегувала 64 жінки з 247 делегатів [10, с. 122-133], а Рівненська – 11 з 27 і так далі [11, с. 49-51].

Школа комсомольського активу була у СРСР хорошим стартовим майданчиком професійної і громадської кар'єри молодого спеціаліста. Однак, при формальній рівності студентів незалежно від статі, саме система лідерства та управління, що існувала у вишівському комсомолі, сприяла вертикальному їх розшаруванню і дискримінації жінок, відтворюючи гендерну асиметрію тоталітарного суспільства.

Таким чином, через гендерну асиметрію студентства транслюються наступні установки традиційної культури: про поділ сфер суспільної праці за статевою ознакою; про



престижність сфер діяльності, які суспільною свідомістю сприймаються як «чоловічі» і включають політику і державне управління; про непрестижність сфер діяльності, які маркуються як «жіночі» і зв'язуються з гендерними стереотипами про жіночі ролі (турбота, підтримка, обслуговування); про другосортність і другорядність професійної та громадської діяльності жінок; про незначність професійного внеску жінок, про пріоритетність для них приватного, особистого життя; про нездатність жінок до прийняття рішень, до управління і керівних функцій і так далі.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Гендерний склад студентства прямо відображає гендерну асиметрію ринку праці та опосередковано – традиційні культурні стереотипи про «жіночі» і «чоловічі» професії, заняття, покликання, можливості та особливості. У пізньорадянський період ці установки заломлювалися через уявлення про рівність статей, наявну у СРСР, обумовлювалися особливостями державної політики у жіночому питанні.

Всупереч проголошеній рівноправності у радянській вищій школі існували дискримінаційні практики, що обмежували освітні та професійні можливості жінок, і відтворювали горизонтальну гендерну асиметрію шляхом: а) прямого обмеження набору жінок на певні спеціальності; б) при відсутності прямих заборон – непрямих обмежень можливостей працевлаштування за отриманою спеціальністю для жінок; в) преференціями для чоловіків і дискримінацією жінок пільгових категорій під час вступу до вищої школи; г) неписаними правилами, що обмежують доступ жінок до певних спеціальностей на основі гендерних стереотипів, властивих традиційній культурі.

Передумови вертикального розшарування студентства у прихованому навчальному плані ясно транслиювалися через діяльність вишівського комсомолу, в якому відображалася специфіка радянського підходу до політичної участі жінок – їх знаходження на виконавських посадах. Гендерна асиметрія студентства, потенцією гендерний розрив в кар'єрних траєкторіях, доходах, доступі до ресурсів і прийняття рішень, що обмежує горизонти самореалізації для жінок, та є впливовим фактором

формування гендерної культури. Досить поширений до сих пір міф про рівноправність чоловіків та жінок, успадковану від СРСР, перешкоджає критичному погляду на реальний стан гендерних відносин у країні і створює складності у формуванні цінностей егалітарної культури.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Народное хозяйство СССР за 70 лет: Юбилейный статистический ежегодник / Государственный комитет СССР по статистике. – М. : Финансы и статистика, 1987. – 766 с.
2. Млечко Е.Н. Воспроизводство гендерных моделей в образовательном процессе высшей школы / Е.Н. Млечко // Научные труды кафедры «История, мировая и отечественная культура» БНТУ. – Минск : БНТУ, 2011. – С. 166-172.
3. Словарь гендерных терминов / Н.И. Ажгихина [и др.] ; ред. А.А. Денисова // Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты». – М. : Информация – XXI век, 2002. – 256 с.
4. О введении в действие методических указаний по медицинскому отбору лиц, поступающих в высшие учебные заведения : Приказ Министерства здравоохранения СССР № 542, Министерства высшего и среднего специального образования СССР № 464 от 26 мая 1976 ода. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lawru.info/dok/1976/05/26/n1187333.htm>.
5. Об утверждении Списка производств, профессий и работ с тяжелыми и вредными условиями труда, на которых запрещается применение труда женщин : Постановление Госкомтруда СССР, Президиума ВЦСПС от 25.07.1978 N 240/П10-3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lawru.info/dok/1978/07/25/n1186210.htm>. – Дата доступа: 05.06.2017
6. ЦГАОО Украины. – Фонд 276. – Описание 6. – Дело 69. – 195 л.
7. Ярская-Смирнова Е.Р. Гендерная социализация в системе образования : скрытый учебный план / Е.Р. Ярская-Смирнова // Равные права и равные возможности женщин и мужчин в сфере высшего образования. Гендерное образование в России : [сборник материалов] / [Е.А. Баллаева, О.А. Воронина, Л.Г. Луныкова]. – М. : Макс-Пресс, 2008. – С. 125–137.
8. ЦГАОО Украины. – Фонд 7. – Описание 20 – Дело 673. – 238 л.
9. ЦГАОО Украины. – Фонд 7. – Описание 20. – Дело 218. – 16 л.
10. ЦГАОО Украины. – Фонд 7. – Описание 20. – Дело 509. – 135 л.
11. ЦГАОО Украины. – Фонд 7. – Описание 20. – Дело 506. – 54 л.





UDC 796:330

## ANALYSIS AND SCIENTIFIC-METHODICAL BASIS OF THE PERFORMANCES OF AZERBAIJANI ATHLETES IN RIO-DE-JANEIRO SUMMER OLYMPICS

Guliyev Dilgam Kasim, Doctor of Philosophy on Pedagogic,  
Professor, Vice Rector  
*Azerbaijan State Physical Training and Sport Academy*  
Sadiqov Sadig Kazim  
The head of the management apparatus  
*the sports club "Neftchi" (Baku, Azerbaijan)*

Difficulties that the youth of Azerbaijan encountered during the transition stage of the republic's independence. special attention and care of the government given to the physical culture and sport during the period of independence, the performances of the athletes at XXXI Summer Olympic Games held in the city of Rio de Janeiro of Brazil, technical-tactical, medical-biological, pedagogical, psychological training of high qualified athletes on national Olympic sports of the countries from scientific methodical point of view are analysed in the given article.

**Key words:** *independent work, high school, auditorium, extracurricular work, pedagogical approach, abstract, technical ways of training, scientific society, group works, professional games.*

У цій статті аналізуються труднощі, з якими стикалася молодь Азербайджану у період переходу до незалежності республіки. Розглядаються основні напрямки діяльності держави у галузі фізичної культури і спорту у період незалежності, виступи спортсменів на XXXI Літніх Олімпійських іграх, що проводилися у м. Ріо-де-Жанейро у Бразилії, техніко-тактична, медико-біологічна, педагогічна, психологічна підготовка спортсменів високого класу за національними олімпійськими видами спорту країни з науково-методичної точки зору.

**Ключові слова:** *самостійна робота, вищий навчальний заклад, аудиторія, позааудиторна робота, педагогічний підхід, реферат, технічні засоби навчання, наукове товариство, робота в групах, професійні гри.*

Гулиев Д.Г., Садиков С.К. АНАЛИЗ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЫСТУПЛЕНИЙ АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ СПОРТСМЕНОВ НА ЛЕТНИХ ОЛИМПИЙСКИХ ИГРАХ В РИО-ДЕ-ЖАНЕЙРО

В данной статье анализируются трудности, с которыми сталкивалась молодежь Азербайджана в период перехода к независимости республики. Рассматриваются основные направления деятельности государства в области физической культуры и спорта в период независимости, выступления спортсменов на XXXI Летних Олимпийских играх, проводимых в г. Рио-де-Жанейро в Бразилии, технико-тактическая, медико-биологическая, педагогическая, психологическая подготовка спортсменов высокого класса по национальным олимпийским видам спорта страны с научно-методической точки зрения.

**Ключевые слова:** *самостоятельная работа, высшее учебное заведение, аудитория, внеаудиторная работа, педагогический подход, реферат, технические средства обучения, научное общество, работа в группах, профессиональные игры.*

**The actuality of the research.** Difficulties of Azerbaijani youth certainly existed in the transition stage of the republic's independence. But on 15 June 1993, with the return of the national leader Heydar Aliyev to power for the second time in response to the appeal of the people, due to his special attention and care, there have been occurred serious turn in the field of physical culture and sports, as well as in other areas.

Chronological period of the study covered 4 years (2012-2016). Physical culture and sport was the significant component of social prosperity of Azerbaijan Republic during those years.

**The object of the research.** the developmental directions of physical culture and sport in Azerbaijan Republic in 2012-2016.

**The aim of the research.** to define the history of Olympics games, its establishment, formation, scientific-pedagogical basis of the development of Summer Olympics in Azerbaijan, primarily to pay more attention to the propaganda of healthy way of living in the country.

**The tasks of the research:**

- to analyse the performances of Azerbaijan athletes in Rio-de-Janeiro Summer Olympics;
- to clear up the essence of Summer Olympics;
- to define the scientific-pedagogical basis of Azerbaijan athletes' training in Tokyo-2020 Summer Olympics.

**Scientific novelty of the research.** the developmental trends of Rio-de-Janeiro Summer Olympics have been scientifically investi-



gated and its content has been defined in the article for the first time.

The Republic of Azerbaijan, making its first steps in the world of international sport, is trying hard to take its worthy place. Despite the gravity of the military situation in which we live, the difficulties associated with our compatriots who have left their homes, the economic stringency over long years, in the solution of all problems of athletes has always felt concern of the state.

In 1997, the election of Ilham Aliyev President of the National Olympic Committee, gave a new impetus to the entire sports movement and development of sport kinds in the country.

In 2015, athletes representing our country in numerous international competitions, have won 823 medals, 321 of them were gold. The results of our athletes in a variety of high-class tournaments were more gratifying in recent years. Our national team, taking part in the II Summer Olympics among adolescents, held in the Chinese city Nansing, took 10th place. The representatives of our national team have won 12 medals of the competition, of which 5 – were gold. From these results, Azerbaijan ranked sixth among the European countries, the first place – among the Muslim countries [1].

Last summer, I European Games held in Baku, in the full sense of the word, were a triumph of the Azerbaijani sport. In the I European Games, which involved about 6,000 athletes from 50 countries, the Azerbaijani athletes have won 21 gold, 15 silver and 20 bronze medals. During the competition, our republic leaving behind the countries having high sports results, such as Germany, France, UK, Italy, Ukraine, Turkey, has become the second mainland after Russia.

President Ilham Aliyev, paying attention to one distinguishing quality of our Republic, said: "Sports infrastructure is created in Azerbaijan. In recent years there have been created, built more than 40 Olympic sports centers in the areas. But in Baku sports infrastructure is at the highest level. Just during the last 1-2 years several beautiful, grandiose sports facilities have been put into operation" [6].

The head of State noted that sporting success is an integral part of the success of our country: "We follow our own road. Sporting successes are part of the success of our country. Only strong countries have strong sport. Have a look at the results of the Olympic Games. Which teams are in the first place? Most of them are the teams of developed countries. That is, it is impossible to separate sport from the overall development. Therefore, the development of Azerbaijan sport is a manifestation of our common development. If we

did not have the economic and financial independence, and we have not been developed in terms of economy, we would not be able to invest in the development of sports at the right level".

During the meeting with the athletes and coaches who participated in the XXXI Summer Olympic Games held in Rio de Janeiro of Brazil, President Ilham Aliyev said: "Azerbaijan team shares 14-15 places by the number of medals: among the European countries is in the 7th place, among the former Soviet Union republics – 2nd place, among the Muslim countries – 1st place. We are among the strongest sports countries. We are demonstrating to the whole world that the sport is developing in Azerbaijan, fine younger generation is bringing up and sport is a manifestation of the overall development of each country" [2].

President Ilham Aliyev emphasized that Azerbaijani sportsmen behave themselves with dignity in everyday life, and in the battlefields: "In Rio Olympics in some cases, facing injustice of the judges, even I can say their forgery; they did not succumb to emotions, and behave with dignity. For them, it was the heaviest moral blow. Because before the world's eyes the victory of Azerbaijani sportsmen has been taken roughly, shameless and in shameful way. But look how our athletes behaved decently. This shows that our athletes have a very strong moral support. They are also an example for the younger generation and their behavior, I watch over their activities and life, and actions in the society make us very happy". The head of State noted that the flag of independent Azerbaijan have been raised in Rio for 18 times: "If we consider that in a month we will celebrate the 25th anniversary of the restoration of our independence, then it is a wonderful gift of Azerbaijani sportsmen, presented in honor of the 25th anniversary of our independence".

If I Olympic Games was held in Athens in 1896 with the participation of 14 countries but in the Games organized in Rio in 2016 there have already participated 207 countries. Starting to take part at the Olympic Games since 1952 Azerbaijani athletes till 1992 first performed in the national team of the Soviet Union, and then in the CIS team, in 1996, for the first time in Atlanta under the tricolor flag of the independent Azerbaijan Republic.

During the period of the Soviet Union, Azerbaijani sportsmen 9 times participated in the Summer Olympic Games (1952-1988) and won 27 medals. Among them: 10 gold and 6 bronze prizes. At that time, our country was represented only 43 athletes [2].

During the period of our independence, Azerbaijani sportsmen 7 times participated in the Summer Olympic Games (1992-2016) (in 1992,



once in the national team of the CIS team) and won 47 medals. Among them: 9 gold, 12 silver and 26 bronze prizes. 250 athletes represented our country at these Games [4].

Hence we can come to such a conclusion that if in the period of the former Soviet Union during 36 years Azerbaijani sportsmen won 27 medals (of which 10 gold, 11 silver and 6 bronze prizes) at the Summer Olympics in 9 Olympic Games representing our country with 43 athletes, in the period of independence during 24 years in 7 Olympics won 47 medals (of which 9 gold, 12 silver and 26 bronze prizes) and have been represented by 250 athletes. This is the result of the attention and care of the state shown to physical culture and sport [3].

With the restoration of the state independence Azerbaijan has entered a new stage in the Olympic movement of our country. Establishment of the National Olympic Committee in 1992 and its recognition by the International Olympic Committee, created an opportunity to fully demonstrate the country's sports potential as an independent state. The result of the national Olympic team for the first time in 1996 in Atlanta performing under the tricolor flag of the independent Republic

of Azerbaijan can be considered successful. The young Republic of Azerbaijan took the 61st place in these Games with the participation of 197 countries.

Since 1997 the activities carried out for the purpose of the rapid development of the Olympic movement in our country and its active integration to the international Olympic movement gave its positive results within a short time. Decree "About preparations for the XXXI Summer Olympic Games", signed by President of Azerbaijan Republic Ilham Aliyev, and created the main basis for the preparation of the athletes for the XXXI Summer Olympic Games at a high level and in organizational form.

During the preparation period our athletes-candidates have got 56 licenses for these kinds of sports, taking part in more than 200 official international competitions and the Olympic license tournaments.

As reported by "The Telegraph", Azerbaijan ranks first in the world in terms of the usefulness of its athletes [5]: in the XXXI Summer Olympic Games won 1 gold, 7 silver and 10 bronze medals. The only gold medal in Rio de Janeiro XXXI Summer Olympic Games has been won by the Azerbaijani sportsmen engaged in taekwondo Radik Isayev (80 kg).

Table 1

**List of Azerbaijan athletes won medals in Rio-de-Janeiro Summer Olympics 2016**

Name and surname, kind of sport	Number of participants	Medals			Place won
		gold	silver	bronze	
XXXI 2016, Rio-de-Janeiro (Brazil)					
Radik Isayev (+80 kg), taekwondo	1	1			1
Rustam Orudjev (73 kg), Judo	1		1		1
Elmar Gasimov (100 kg), Judo	1		1		1
Togrul Askerov (65 kg), Free-style wrestling	1		1		1
Xetag Gazyumov (97 kg), Free-style wrestling	1		1		1
Lorenze Sotomayor (64 kg), Boxing	1		1		1
Alentin Demyanenko, Canoe	1		1		1
Maria Stadnik (48 kg), Free-style wrestling	1		1		1
Haji Aliyev (57 kg), Free-style wrestling	1			1	1
Jebrail Hasanov (74 kg), Free-style wrestling	1			1	1
Sharif Sharifov (86 kg), Free-style wrestling	1			1	1
Rasul Chunayev (66 kg), Greek-Roman	1			1	1
Sabah Shariati (130 kg), Greek-Roman	1			1	1
Natalya Sinishin (53 kg), Free-style wrestling	1			1	1
Patimat Abakarova (49 kg), Taekwondo	1			1	1
Milad Beigi Harchegani (80 kg), Taekwondo	1			1	1
Kamran Shahsuvarli (75 kg), Boxing	1			1	1
Inna-Osipenko-Radomskaya, Kayak	1			1	1



Free style wrestlers Togrul Asgarov, Hetag Gazyumov, boxer Lorenzo Sotomayor, judoist Rutam Orujov and Elmar Gasimov (100 kg), female wrestler Maria Stadnik (48 kg) and canoeist Alexander Demyanenko suffered a defeat only in the final meetings and have won silver medal. Taewondoist Sabah Shariati, Patimat Abakarov, Milad Beygi Harchegani boxer Kamran Shahsuvarli, wrestlers Rasul Chunayev Natalia Sinishin, Haji Aliyev, Jebrail Hasanov, Sharif Sharifov, but canoeist Inna Osipenko-Radomska won bronze medal.

During the Olympics the best results among the representatives of Azerbaijan, as a team, have been demonstrated by taekwondoists. Our national team consisting of 4 athletes won 3 medals which meant 75% of efficiency. Our national team under the leadership of Radik Isayev set out some beginnings. Our taekwondoists were the first taking part at these Olympic Games in full force. And also our female athlete Patimat Abakarova (bronze) was the first who brought the first Olympic medal to her team. And among the men the first Olympic medal (bronze) has been won by Milad Beygi Harchegani. The only gold medal of our taekwondo national team and Olympic staff has won Radik Isayev.

The team of Azerbaijan took the 39th place by the number of medals among 207 countries, and 15th place by the number of medals. Azerbaijan also took 7th place among European countries, 1st place among the Islamic countries, and the 2nd place in the CIS. By the number of Olympic medals Azerbaijan took 8th place. According to the ratio of won medals to the economic strength of countries, Azerbaijan ranks 6th place. It is joyful that we have won medals in five kinds of sports at the Rio de Janeiro Olympic Games. And in "London 2012" we have won a gold medal in two kinds of sports [3].

For the first time in Rio-de-Janeiro Olympics Azerbaijan was represented in such kinds of sport like archery, canoe slalom, track bicycle and triathlon as well.

In general, in XXXI 2016 Rio-de-Janeiro (Brazil) Olympics our 56 athletes winning as follows: 1<sup>st</sup> place – 1 person, 2<sup>nd</sup> place – 7, 3<sup>rd</sup> – 10, 5<sup>th</sup> – 9, 6<sup>th</sup> – 2, 7<sup>th</sup> – 2, 8<sup>th</sup> – 1, 9<sup>th</sup> – 3 athletes, again managed to raise the sport honour of our country. 13 athletes could not be able to win the place [6].

7 of 18 Olympic competitors won the medals were Azerbaijani, 11-nationalized sportsmen. At present, this indicator is joyous. 7 sportsmen of 22 Azerbaijani and 11 sportsmen of 34 nationalized sportsmen have won the medals. The analysis show that 56-34=22 22 Azerbaijani sportsmen have won 6 medals. 11 of 34 nationalized sportsmen won the medals. 23 nationalized sportsmen could not occupy any places. Bicycle, fencing, swimming, shooting, archery, triathlon, athletics, rowing, rhythmic gymnastics, taekwondo, boxing, kinds of wrestling etc. are the sports that need mass development in our country.

More than 10 thousand sportsmen on 33 sports representing 207 countries on August 5-21 at Rio de Janeiro Olympics fought for 306 medals. Azerbaijan national team taking the 39th place at Olympics won 18 medals: 1 gold, 7 silver and 10 bronze. The first place was taken by USA team winning 121 medals (46-37-38), the second place – by Great Britain team winning 67 medals (27-23-17), the third place – by Chinese team winning 70 medals (26-18-26) [6].

The basics of the training of high qualified sportsmen on national Olympics sports of the countries from the scientific-methodical point (medical-biological, technical-tactical, pedagogical-psychological) is as follows [1]:

1. For achieving high results the sportsmen after the training completely and comprehen-

Table 2

**Dynamics of the medals gained by Azerbaijani athletes at Summer Olympics on the national team of Commonwealth of Independent States (CIS) during the independence period (on sports, by years, 1992-2016)**

Olympics	Number of countries	Sports	Number of athletes	Place	Gold	Silver	Bronze	Total
1992 (XXV, Barcelona)	169	4	5		2		1	3
1996 (XXVI, Atlanta)	197	10	23	61		1		1
2000 (XXVII, Sidney)	199	10	31	34	2		1	3
2004 (XXVIII, Athenes)	202	11	38	37	1		4	5
2008 (XXIX, Peking)	204	11	44	39	1	2	4	7
2012 (XXX, London)	204	16	53	30	2	2	6	10
XXXI 2016 Rio-de-Janeiro (Brazil)	206	17	56	39	1	7	10	18
Total			250		9	12	26	47



sively restore their organism individually. This medical-biological training includes:

- Ensuring of the specialists of high scientific degree and medicine, as well as masseurs in cardiological, pharmacological, traumatic, physiological, biochemical, psychotherapeutic spheres.

2. Technical-tactical training includes:

- Activity of the high qualified specialists on biomechanical sciences;

- Use of the scientific-complex instrumental method on sports for the sportsmen to utilize correctly and effectively all technical and tactical opportunities while performing movements;

- Tensometric dais – performing the movement the time between phases defines the strength applied by vertical and horizontal surfaces;

- Gonigraphy determines curves, angle in the games while performing;

- Speedography determines speed and overcome distance;

- Miogtaphy – depending on the kind of sport determines the muscles and the regime in which operates, as well as the sequence of the muscles operation;

- Trail osilography recording instrument etc.

3. Pedagogical-psychological training includes:

- Psychological training of our sportsmen for decent representation of our independent republic in international arena and in national spirit;

- The activity of well-known pedagogues and psychologists on the national team members and scientific-complex group in our republic;

The main principles of the scientific-methodical training of Azerbaijan athletes on sports are as follows:

- Information on unique and functional mechanism of comprehensive training; organizational-methodical indicators, training and competition process, restoration process, scientific, medical, informational, material-technical, social-economic support.

More expedient version in long-term planning of high qualified sportsmen training consists of the following being realized, doubled contest period [8]:

- Systematic development variant of sport form, its purposely determination;

- Formation and development of the training for the contest;

- Main penalty variant.

This is the stage of realization of the gained level of motive opportunities.

Structure of annual training. At present, there are three main variants of annual training setting in the process of the sportsmen's training.

In the first variant, annual training consisting of one big cycle, is divided into preparatory, competition and transition stages. This variant is mostly used by sportsmen qualified on long-distance running, race walking and all-round athlete

Planning two-stepped annual training, the year is divided into two big parts, 5 months autumn-winter and 6 months spring-summer training stages (half-yearly). Every stage is divided into preparatory competition and transmission periods. Each period itself consists of stages with concrete tasks.

Two-stepped training is more suitable for the sports with winter and summer competition stages.

Planning of the annual training in three-stepped version is considered to be more expedient for the athletes having gained high sport results and having passed the optimal age limit. This version contributes the athletes to participate in numerous international contests [6]:

- Planning of the preparation for Olympic Games;

- Capability check of the sportsmen's individual training, restoration of sport sessions in different stages and periods, determination of the most effective means and methods of training processes;

- Modernization of the sportsmen's training in the training process who are able to achieve the high results in next Olympics, working out the certificate reflecting individual technique of every sportsman and giving systematic information on the results;

- Constantly verifying the sportsmen's special working ability in complex form and making suggestions, proceeding of the establishment and improvement of the training process in favourable condition again on the basis of analysis after taking part at the contests;

- Confirmation and application of the new, effective means, methods and forms of sport sessions.

#### REFERENCES:

1. Adams I. Prevention and treatment of injuries / I. Adams // Focus of Middle-distance Running. – London : Adams Charles Black, 1995, p. 147-157.
2. <http://azertag.az/xeber/>
3. <https://az.wikipedia.org/wiki/>
4. [www.deyerler.org](http://www.deyerler.org)
5. <https://www.paralympic.az/1/pages/10/>
6. Gouliyev D.G. From Helsinki up to Rio-de-Janeyro “Bakhtiyar-4” / D.G. Gouliyev. – Baku, 2016. – P. 127-128.
7. Alekseyev R.O. Borus X. “All about the Soviet Olympians, Moscow, “Physical culture and sport” / R.O. Alekseyev. – 1961/ – P. 462.
8. Mikhalenya V.M. “National teams' profile”, “Scientific sport bulletin” / V.M. Mikhalenya. – № 3, 1976 (co-authorship).



УДК 37.013(73)

## НОВАТОРСЬКА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДЖОНА ДЬЮЇ У ЧИКАЗЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ (1894–1904 рр.)

Кравцова Н.Г., к. пед. н.,  
доцент кафедри гуманітарних  
та соціально-економічних навчальних дисциплін  
Полтавський юридичний інститут

Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого

У статті проаналізовано новаторську педагогічну діяльність Джона Дьюї періоду його роботи у Чиказькому університеті (1894–1904 рр.). Розкрито сутність «реконструкції у філософії», здійсненої ученим. Виокремлено провідні напрями діяльності об'єднаної кафедри педагогіки, філософії та психології на чолі з Дж. Дьюї. Акцентовано єдність теорії і практики в організаційно-методичній системі Чиказької експериментальної школи-лабораторії Джона Дьюї.

**Ключові слова:** прагматизм, інструменталізм, філософія освіти, єдність теорії і практики, школа-лабораторія, альтернативний навчальний заклад.

В статье проанализирована новаторская педагогическая деятельность Джона Дьюи периода его работы в Чикагском университете (1894–1904 гг.). Раскрыта суть «реконструкции в философии», осуществленной ученым. Выделены основные направления деятельности, возглавляемой Дж. Дьюи объединенной кафедры педагогики, философии и психологии. Акцентируется единство теории и практики в организационно-методической системе Чикагской экспериментальной школы-лаборатории Джона Дьюи.

**Ключевые слова:** прагматизм, инструментализм, философия образования, единство теории и практики, школа-лаборатория, альтернативное образовательное учреждение.

Kravtsova N.G. JOHN DEWEY'S INNOVATIVE PEDAGOGIC ACTIVITIES AT THE UNIVERSITY OF CHICAGO (1894-1904)

The article analyzes the innovative pedagogic activities of John Dewey at the University of Chicago (1894-1904). The core of the “reconstruction in philosophy”, undertaken by the scholar, has been exposed. The main activity directions of the united chair of pedagogy, philosophy and psychology, headed by J. Dewey, have been singled out. The unity of theory and practice in the organizational-methodical system of J. Dewey's Chicago Laboratory School has been emphasized.

**Key words:** pragmatism, instrumentalism, philosophy of education, unity of theory and practice, laboratory school, alternative educational institution.

**Постановка проблеми.** Соціально-економічні трансформації в Україні, формування міжнародного освітнього простору, поліфонічність світових педагогічних процесів зумовлюють прискорення процесів демократизації й гуманізації національної освіти, актуалізують звернення до історико-педагогічного досвіду зарубіжних країн зі сталою демократією на основі взаємовпливу і взаємопроникнення культур. Цим обумовлюється тривалий і сталий інтерес до педагогічного новаторства Джона Дьюї (1859–1952) – видатного американського педагога й філософа, фундатора Чиказької експериментальної школи-лабораторії – альтернативного навчального закладу, діяльність якого залишається у фокусі уваги світової педагогічної спільноти вже більше століття.

У сучасних умовах дослідження новаторської діяльності Дж. Дьюї актуалізується у зв'язку з подальшим теоретико-методичним забезпеченням розвитку національної системи освіти, а також зі сприянням подоланню суперечності між характерною для вітчизняної освіти «обвальною» інноватикую та її не

завжди реальним конструктивним значенням для навчально-виховної практики.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасних історико-педагогічних дослідженнях в основному висвітлюється теоретичний доробок Дж. Дьюї. Так, Т. Кошманова, І. Радіонова піддавали аналізу американську філософію освіти й виховання, В. Пішванова розкривала адаптаційні можливості прогресивної освіти. Можливо дійти висновку, що у розвідках названих та інших дослідників новаторство Дж. Дьюї періоду його роботи у Чиказькому університеті репрезентовано фрагментарно: а) у загальному контексті авангардної педагогічної практики США початку ХХ ст. (Г. Джуринський, З. Малькова, О. Рогачова А. Сбруєва); б) у тематичному полі західноєвропейської «реформаторської» педагогіки (Л. Валеєва, Т. Петрова); в) у контексті практичного упровадження педагогічних ідей Дж. Дьюї (В. Коваленко).

**Постановка завдання.** Отже, метою статі є цілісний аналіз складників новаторської педагогічної діяльності Джона Дьюї



періоду його роботи на чолі об'єднаної кафедри педагогіки, філософії та психології Чиказького університету (1894–1904 рр.).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Процеси прискореної індустріалізації, які розпочалися в останню третину XIX століття, викликали значні трансформації американського суспільства. Динаміка і масштабність новаторства, бурхливий технічний прогрес, загальнонаціональна урбанізація супроводжувалися значними змінами соціального клімату США: високим ступенем суспільної поляризації, етнічним плюралізмом, соціальною та географічною мобільністю.

Безперечно, що глибина і безпрецедентний характер цих трансформаційних процесів потребували адекватного науково-теоретичного обґрунтування. Сам історичний контекст, у якому діяльність людини впродовж усього двох-трьох поколінь докорінним чином змінила обличчя американського суспільства, актуалізував необхідність філософського переосмислення категорії діяльності як такої, а також її змісту та спрямованості.

У новому світі поставали тепер і процеси пізнання, оскільки з розвитком науки, змінами у її структурі (збільшення прикладних досліджень у порівнянні з фундаментальними, розквіт технічних наук) стало очевидним, що пізнання – не ізольована функція абстрактного гносеологічного суб'єкта, а один із багатьох виявів діяльності людини як суб'єкта соціуму, до якого вона належить.

Ця нова для філософії тема – практична спрямованість пізнавальної діяльності стала підґрунтям розвитку філософії прагматизму. Основоположники цього філософського напрямку – Ч.С. Пірс та У. Джеймс – наголосили на необхідності розробки оновленої теорії пізнання, адже пануюча на той час дуалістична епістемологія увійшла у суперечність із об'єктивним розвитком людини, суспільства і науки доби прискореної індустріалізації.

Ця окреслена в працях Ч. Пірса і У. Джеймса «реконструкція у філософії» була узагальнена і систематизована в інструменталізмі Дж. Дьюї. Ядром його програми радикального перетворення філософії й методології пізнання стала критика абстрактних принципів пізнання й обґрунтування нового типу раціональності знання, втіленого у неспекулятивних категоріях філософії діяльності.

Стало очевидним, підкреслює Дж. Дьюї, що філософія більше не може оперувати абстрактними конструктами, а повинна повернутися до проблем людини, світу, до визначення орієнтирів та цінностей, якими людям слід керуватися і у науковій діяльності, і у повсякденному житті. «Філосо-

фія тепер покликана стати теорією практики», – проголошує Дж. Дьюї [6, с. 255]. Ця теза засвідчує переконання вченого у тому, що методологічний та евристичний потенціал філософії має бути підґрунтям для розробки стратегій розвитку суспільства індустріальної доби, подолання властивих йому суперечностей і конфліктів, зокрема у галузі виховання і освіти.

Таким чином, Дж. Дьюї доходить висновку про спорідненість проблем філософії й педагогіки. Щоб запобігти перетворенню на вузькоприкладну дисципліну, педагогіка має звернутися до філософських першоджерел, адже вони не тільки фіксують, але аналізують і прогнозують шляхи та орієнтири освіти й виховання. Реформовану таким чином педагогіку Дж. Дьюї називає «філософією освіти». Розкриваючи сутність цього терміну, Дж. Дьюї вказує, що нова теорія освіти має ґрунтуватися на філософських принципах, які конкретизуються завдяки категоріальному апарату антропологічних та соціологічних наук. «Якщо філософська теорія ставиться байдуже до освіти – вона не життєздатна. Філософські проблеми освіти безпосередньо впливають на практику», – зазначав Дж. Дьюї [2, с. 55].

У своїй програмній праці «Демократія й освіта» (1916 р.) Дж. Дьюї проголошує: «Освіта є лабораторією, у якій філософські ідеї перевіряються практикою і конкретизуються» [2, с. 84].

Свій особистий шанс перевірити власні філософські та педагогічні ідеї на практиці Дж. Дьюї отримав у 1894 р., коли президент Чиказького університету У.Р. Харпер запропонував йому очолити кафедру філософії цього навчального закладу. (Цікаво, що одним із претендентів на цю посаду був і Ч.С. Пірс, засновник філософії прагматизму).

Принагідно зауважимо, що у досліджуваний період Чикаго – стрімко зростаючий мегаполіс у штаті Іллінойс, друге за економічним значенням та кількістю населення місто країни (після Нью-Йорку), став осередком інноваційних освітніх пошуків. Цей мегаполіс уважався центром американської металургії й машинобудування, місцем спорудження першого у світі хмарочоса, штаб-квартирою робітничого та жіночого рухів США.

Тривалий час Чикаго вважався уособленням нової Америки, її стрімкої індустріалізації та урбанізації (зауважимо, при відсутності значних культурних традицій). Але в останню чверть XIX століття Чикаго поступово перетворився на один із найбільших культурних та наукових центрів США. Так, у 1893 році Чикаго став місцем проведення Всесвітньої виставки, присвяченої 400-річчю відкриття Америки, у межах якої



пройшли Всесвітній конгрес жінок і Парламент світових релігій. А у 1890 році промисловець-меценат Дж. Д. Рокфеллер виділив 600 тисяч доларів на створення Чиказького університету. Загальна ж сума благодійних внесків нафтового магната на цей освітній заклад перевищила 35 мільйонів доларів. Саме тому матеріальна база університету Чикаго вважалася кращою у США, а у 1906 році цей навчальний заклад став найбільшим центром освіти Заходу. Енергійний та амбітний президент університету Уільям Рейні Харпер, якого сучасники називали «справжнім Наполеоном освіти», активно гуртував навколо себе кращі наукові кадри країни. До того ж, між університетом і містом склалися безпрецедентні (з огляду на досвід європейських університетів) стосунки. Відкинувши принцип автономії європейського університету, який передбачав свідому ізоляцію або дистанціювання академічного закладу від соціальних проблем міста, Чиказький університет взяв на себе роль «соціального ферменту», розглядаючи місто своєю дослідницькою лабораторією. Отже, налаштована переважно ліберально професура університету прагнула теоретично обґрунтувати необхідність і головні напрями впровадження соціальних реформ, головним чином через реформування системи шкільної освіти, створення альтернативних типів освітніх закладів.

Дж. Дьюї розглядав пропозицію У.Р. Харпера як унікальну можливість зробити нагальні проблеми педагогічної практики об'єктом ґрунтовного наукового дослідження. Учений прийняв запрошення за умови, що на основі очолюваної ним кафедри буде сформований новий університетський підрозділ, який об'єднає в одну структурно-адміністративну одиницю викладачів філософії, педагогіки та психології. Таке структурне перетворення, на думку Дж. Дьюї, сприяло б оптимізації філософсько-педагогічних досліджень.

З огляду на масштабність поставленого перед об'єднаною кафедрою завдання – забезпечення тісного зв'язку між теоретичною роботою та вимогами практики, Дж. Дьюї розробив план дій, який передбачав:

1. Надання педагогіці не тільки повноправного, а й провідного статусу у курсі дисциплін, що викладалися в університеті.

2. Створення при університеті експериментальної школи з метою перевірки на практиці реалізації моделі навчально-виховного процесу, яка ґрунтувалася на засадах нової філософії освіти [8, с. 33-34].

«Ми хочемо, щоб університетські ресурси працювали на користь такої школи, сприяли розробці науково обґрунтованого змісту освіти, а школа, у свою чергу, стала

лабораторією, у якій студенти побачать, як педагогічні теорії й ідеї використовуються, випробовуються, критично переглядаються і збагачуються практикою. Ми хочемо, щоб по відношенню до університету наша школа стала робочою моделлю для всієї системи освіти» [8, с. 93].

Зміст першого пункту плану Дж. Дьюї потребує роз'яснення. Справа у тому, що функціонування окремих кафедр педагогіки була для американських університетів того періоду явищем не типовим. До того ж, досвід їхньої діяльності був ще зовсім незначним (перші кафедри педагогіки почали створюватися лише у сімдесятих роках XIX століття). «... найстаріший університетській кафедрі педагогіки у нашій країні лише двадцять років», писав Дж. Дьюї, маючи на увазі кафедру педагогіки Мічиганського університету [5, с. 92]. Варто зазначити, що інколи плани створення таких кафедр зустрічали протидію не тільки з боку адміністрації університету, але й окремих представників професорсько-викладацького складу. Їхня позиція полягала у тому, що педагогіка – вузько профільна наука, і тому проведення будь-яких педагогічних пошуків є справою меншвартою і не гідною академічного закладу, який має зосереджуватися на фундаментальних дослідженнях. Таких своїх опонентів Дж. Дьюї влучно називав «бурбонами від культури» [8, с. 38].

У цьому контексті неможливо переоцінити розуміння і підтримку планів Дж. Дьюї щодо розбудови кафедри педагогіки з боку У.Р. Харпера, який сам, до речі, був активістом руху за реформи освіти у Чикаго. «Як університет ми передусім зацікавлені у педагогіці», – заявив У.Р. Харпер у 1895 р. – «Нашим бажанням є зробити для кафедри педагогіки те, що не було поки зроблено жодним закладом вищої освіти» [8, с. 47-48]. Через чотири роки, коли школа-лабораторія вже функціонувала, У.Р. Харпер висловив Дж. Дьюї вдячність і дав високу оцінку його новаторській діяльності, наголосивши, що створена Дж. Дьюї школа – це «університетська справа у найвищому розумінні цього слова... Жодна інша справа не може повернути більшої уваги науковця-дослідника, ніж вивчення зростання і розвитку дитини та адаптація педагогічної теорії до запитів цього зростання» [8, с. 48].

Діяльність окремої кафедри педагогіки була важливою, але не єдиною складовою програми, яку поставив перед собою Дж. Дьюї. Значна увага приділялася ним і високому фаховому рівню викладачів. Як керівник-організатор, Дж. Дьюї сформулював низку вимог, яким на його погляд, мав відповідати викладач очолюваної ним





кафедри: «Він має бути справжнім педагогом, але передусім він має бути науковцем, який безперервно вчиться, прагне дослідження, і, якщо результати його розвідок виявляються вартими того, готовим опублікувати їх» [7, с. 76]. (Принагідно зазначимо, що навіть у наш час, коли за даними опитувань лише 25% професорів американських університетів висловлюють бажання займатися науковою діяльністю, Чиказький університет зберігає промовисто дослідницьку компоненту [3, с. 93]).

Спектр фахових курсів, які пропонувала щойно відкрита кафедра у 1895–96 та 1896–97 навчальних роках, засвідчив початок нової ери у викладанні педагогіки у Чиказькому університеті. З метою забезпечення високого рівня підготовки студентів Дж. Дьюї значно розширив як педагогічний колектив кафедри, так і коло дисциплін, що викладалися. Якщо до прибуття Дж. Дьюї до університету у 1894 р. там викладалися лише два фахові курси: один з історії педагогіки, другий – з теорії виховання й освіти, то вже у 1900 р. кафедра пропонувала двадцять три фахові дисципліни. Дж. Дьюї особисто проводив лекції та семінари з психології освіти, філософії виховання, методології виховання й освіти, еволюції освітніх теорій, початкової освіти, еволюції навчальних програм з XV по XVIII століття тощо. Студенти вивчали також загальну педагогіку, педагогічну спадщину Й.Г. Песталоцці та Ф. Фребеля, історію англійської педагогіки. Обов'язковими для всіх студентів були курси з психології, логіки й етики.

Як вже зазначалося, керівництво та науково-викладацький склад Чиказького університету ініціювали налагодження ефективних зв'язків між цим навчальним закладом та містом. Викладачі кафедри педагогіки були активними учасниками цього процесу. Так, для вчителів початкових та середніх шкіл Чикаго традиційним стало проведення вчительських конференцій, зборів, дискусій за круглим столом у стінах університету. Про популярність цих заходів свідчить їхня масовість: у середньому 500-700 учасників [8, с. 47]. У січні 1896 р. кафедра організувала урочистості з приводу 150-ї річниці від дня народження Й.Г. Песталоцці, а у травні того ж року було відзначено 100-ліття Хораса Манна, видатного американського педагога й організатора освіти [7, с. 88].

За ініціативою Дж. Дьюї при очолюваній ним кафедрі був створений Педагогічний клуб, на засіданнях якого вчителі шкіл мали змогу ознайомитися та взяти участь в обговоренні наукових робіт викладачів й аспірантів кафедри. До того ж Педагогічний клуб влаштував регулярні огляди нау-

кової та методичної літератури, підручників, довідників [7, с. 89].

Невіддільною складовою ефективного функціонування університетської кафедри педагогіки Дж. Дьюї вважав виконання програми «педагогічних досліджень і відкриттів», яка б органічно поєднала теоретичні пошуки з вимогами практики. Оскільки проведення досліджень вимагає наявності лабораторії, Дж. Дьюї наголосив на необхідності створення при очолюваній ним кафедрі експериментальної школи – своєрідного дослідного поля для випробування і конкретизації філософських і педагогічних ідей. «Школа є однією з форм суспільного життя, <...> яка має безпосередньо експериментальний характер, і, якщо філософія коли-небудь стане експериментальною наукою, то відправним пунктом для неї буде створення школи», – стверджував Дж. Дьюї [4, с. 244].

Керівництво Чиказького університету підтримало ініціативу Дж. Дьюї і виділило тисячу доларів на організацію експериментальної школи, яка була офіційно відкрита у січні 1896 року. Діяльність Чиказької школи-лабораторії суттєво вплинула як на інші нетрадиційні навчальні заклади, так і на масову американську школу початку XX століття, оскільки це був перший експеримент, який мав на меті наближення шкільної практики до вимог американського суспільства індустріальної доби.

На підставі аналізу наукових джерел педагогічний процес школи-лабораторії може бути охарактеризований як мобільний, творчий, але неоднозначно сприйнятий. На різних його етапах мали місце ідеї, які не витримали перевірки практикою (різновікові навчальні групи, спроби предметного викладання на початковому етапі навчання, перевірка ідей Дж. Дьюї на обмеженому учнівському контингенті та ін.). На підставі творчо-біографічного, соціально-педагогічного, історико-хронологічного критеріїв можливо обґрунтувати наступні етапи функціонування й розвитку Чиказької експериментальної школи-лабораторії: I етап – організаційний, пошуково-ознайомлювальний (1896–1899), упродовж якого відбувалося визначення та обґрунтування концепції експерименту, її вивчення й сприйняття педагогічним колективом школи-лабораторії, виявлення вікових та індивідуальних особливостей учнів; II етап – узагальнюючий, пошуково-впроваджувальний (1900–1904), у ході якого відбувалося узагальнення результатів експерименту та практичне застосування.

На початку роботи у школі налічувалося 12 учнів та двоє вчителів, а у 1903 році – 114 учнів і працювало 23 вчителі, котрим допомагало 10 асистентів-аспірантів.



Переважну більшість учнів склали діти викладачів Чиказького університету. Цей експериментальний освітній заклад швидко став відомим як Школа Дьюї, оскільки у цій лабораторії апробувалися філософські та педагогічні ідеї Дж. Дьюї, директором школи була призначена дружина вченого, Еліс Чіпман-Дьюї, до того ж тут навчалися четверо їхніх дітей.

Дж. Дьюї формував учительський корпус школи-лабораторії, слідуючи твердженню А. Дистервега про те, що «усюди цінність школи дорівнює цінності її вчителя». Визначаючи виняткову роль особистості педагога як провідного чинника виховного впливу на учнів, Дж. Дьюї прагнув, аби кожен вчитель його школи міг, як героїня казки Л. Керрола, «зробити зі своїми вихованцями крок у Задзеркалля і крізь призму власної уяви побачити все їхніми очима, але, у разі необхідності, повернути собі гострий, проникливий зір і вже з реалістичної позиції дорослого запропонувати дітям орієнтири знань і інструменти методу» [1, с. 276].

Визначальною ідеєю роботи школи-лабораторії стала теза Дж. Дьюї про те, що суспільство може бути реформованим через школу, адже її покликанням американський педагог вважав організацію середовища, яке б сприяло духовному зростанню людини. Тобто шляхом послідовного і безперервного оновлення та вдосконалення шкільної освіти можна досягти гармонізації суспільного ладу. Але для цього школа повинна сама радикально змінитися і стати громадою, в якій усі учні залучалися б до спільної продуктивної діяльності, а навчання відбувалося б у процесі цієї діяльності.

На жаль, у 1904 р. між Дж. Дьюї та президентом Чиказького університету У. Р. Харпером виник особистий конфлікт, який призвів до відставки педагога з усіх посад, які він обіймав, і, зрозуміло, до передчасного припинення діяльності школи-лабораторії. Але в якості інструмента конкретизації і практичного утілення інноваційних педагогічних ідей Дж. Дьюї, вона більше століття визначала перспективи розвитку масової американської школи, стимулювала світову педагогічну думку першої половини ХХ ст. і продовжує викликати науковий інтерес як з позицій педагогічної ретроспективи, так і з прогностичними намірами.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Отже, прискорене формування індустріального суспільства у США в останню третину ХІХ – на початку ХХ ст. актуалізувало необхідність філософського обґрунтування напрямів розвитку американського суспільства на перспективу й теорети-

ко-педагогічного осмислення проблем реформування освіти, що забезпечила філософія прагматизму, засновниками якої були Ч.С. Пірс та У. Джемс. Згодом ідеї прагматизму були творчо переосмислені й збагачені суспільно значущою проблематикою у результаті «реконструкції у філософії», яку здійснив Дж. Дьюї. Оновлений ним прагматизм – інструменталізм став практичним методом накопичення й поширення соціального досвіду. Вирішальна роль у виконанні цієї місії відводилася школі як провідному інституту соціалізації особистості, потенційному інструменту реформування й гармонізації усього суспільного життя. Установлено, що з низки нетрадиційних навчальних закладів США кінця ХІХ – початку ХХ ст. найбільший вплив на теорію і практику освіти мала експериментальна школа-лабораторія Дж. Дьюї, створена як структурний підрозділ очолюваної ним кафедри педагогіки, філософії і психології Чиказького університету. Цей альтернативний навчальний заклад сприяв практичному випробовуванню й конкретизації філософських та педагогічних ідей Дж. Дьюї. Актуалізація новаторського педагогічного доробку Дж. Дьюї забезпечує кристалізацію конструктивних ідей сучасності (креативності педагогічної діяльності, модульного змісту навчання, ключових компетентностей, моніторингу якості знань та ін.). Подальшого вивчення потребує генеза Чиказької експериментальної школи-лабораторії як сучасного феномена педагогічної теорії і практики США.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Вестбрук Р.Б. Джон Дьюї / Р.Б. Вестбрук // Перспективи. – 1994. – С. 268–284.
2. Дьюї Д. Демократія і освіта / Джон Дьюї. – Львів : Літопис, 2003. – 294 с.
3. Рогачева Е.Ю. Педагогическое творчество Дж. Дьюи в Чикагский период / Е.Ю. Рогачева // Педагогика. – 2004. – №5. – С. 90–96.
4. Dewey J. Education as a university study / J. Dewey // Columbia University Quaterly. – June, 1907. – № 3. – P. 284–290.
5. Dewey J. The education situation / John Dewey. – Chicago : University of Chicago Press, 1902. – 99 p.
6. Dewey J. The quest for certainty: A study of the relation between knowledge and action / John Dewey. – NY. : Prentice Hall, 1929. – 214 p.
7. Dykhuizen L. The Life and Mind of John Dewey / L. Dykhuizen. – Carbondale : Southern Illinois University Press, 1973. – 404 p.
8. Wirth A.Y. John Dewey as educator: His design for work in education (1894–1904) / A.Y. Wirth. – NY. : Robert E. Krieger Publishing Company, 1979. – 326 p.



УДК 371

## ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ГРОМАДСЬКО ПРОСВІТНИЦЬКОЇ СПАДЩИНИ АДРІАНА МИТРОФАНОВИЧА ТОПОРОВА

Кушова Т.О., аспірант

*Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського*

У статті узагальнено, згруповано і представлено джерельну базу дослідження педагогічної та громадсько-просвітницької спадщини А.М. Топорова. Досліджено друковану і рукописну спадщину (книги, рукописи і публікації автора у періодичних виданнях). Проаналізовано наукові праці, в яких досліджується дана проблема, публікації у друкованих засобах масової інформації про життя і творчість А.М. Топорова. Вивчені та представлені енциклопедичні й довідкові видання, матеріали архівних фондів, музеїв і бібліотек, електронні ресурси Інтернет.

**Ключові слова:** *Адріан Митрофанович Топоров, джерельна база, педагогічна спадщина, громадсько-просвітницька діяльність, друковані публікації, фонди архівів, музеїв, бібліотек, електронні ресурси мережі Інтернет.*

В статтю обобщены, сгруппированы и представлены источники исследования педагогического и общественно-просветительского наследия А.М. Топорова. Исследовано печатное и рукописное наследие (книги, рукописи и публикации автора в периодических изданиях). Проанализированы научные труды, в которых исследуется данная тема, а также публикации в средствах массовой информации о его жизни и творчестве. Изучены и представлены энциклопедические и справочные издания, материалы архивных фондов, музеев и библиотек, электронные ресурсы Интернет.

**Ключевые слова:** *Адриан Митрофанович Топоров, источниковедческая база, педагогическое наследие, общественно-просветительская деятельность, печатные публикации, фонды архивов, музеев, библиотек, электронные ресурсы сети Интернет.*

Kushchova T.O. THE RESEARCH SOURCE BASIS OF A. M. TOPOROV'S PEDAGOGICAL, SOCIAL AND EDUCATIONAL HERITAGE

The article summarizes, grouped and presents the sources of research of AM Toporov's pedagogical, public and educational heritage. The printed and manuscript heritage (books, manuscripts and publications of the author in periodicals) is studied. The scientific works, in which the subject is examined, as well as publications in the media about his work are analyzed. Encyclopedic and reference editions, materials of archive funds, museums and libraries, electronic resources of the Internet were studied and presented.

**Key words:** *Adrian Mitrofanovich Toporov, source study base, pedagogical heritage, public and educational activities, printed publications, archives, museums, libraries, electronic resources of the Internet.*

**Постановка проблеми.** Нинішнє реформування української освіти має ґрунтуватися на всебічному аналізі кращого досвіду видатних українських і закордонних педагогів, серед яких слід назвати Адріана Митрофановича Топорова, педагогічна, просвітницька і творча спадщина якого має значний потенціал для педагогічних інновацій, а також відтворення його кращих педагогічних ідей і технологій у сучасному освітньому просторі України. Однак, педагогічний доробок видатного педагога поки що залишається недостатньо висвітленим і потребує поглибленого вивчення. Зокрема, це стосується джерельної бази досліджень, яка забезпечує різнобічне вивчення педагогічних ідей, культурно-просвітницької, громадської та літературно-публіцистичної діяльності А.М. Топорова, визначення його ролі у становленні і розвитку української педагогічної науки і практики, а також обґрунтування актуальності його спадщини у контексті інтеграції української освіти

до сучасного європейського освітнього простору.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Педагогічна, просвітницька, публіцистична і творча діяльність А.М. Топорова зафіксована у великому масиві документів, насамперед, книг, дисертацій, статей та інших матеріалів, загальна кількість яких налічує понад 470. Серед них важливими є дисертаційні та монографічні дослідження соціально-педагогічного досвіду А.М. Топорова, проведені такими вченими і публіцистами, як І.О. Акімова, М.М. Богданович, В.І. Бочковська, П.С. Виходцев, Е.М. Горюхіна, О.Б. Горяннін, Є.О. Добренко, І.С. Кузнєцов, Є.В. Ореховська, В.С. Петренко, П.Д. Стиров, І.В. Троцюк, В.П. Трушкін, М.В. Фаршатова, М.М. Яновський та ін. Значна роль у дослідженні даної теми належить миколаївським ученим і літераторам Б.Л. Арову, В.В. Бабищу, В.О. Карпенку, А.А. Маляріву, Є.Г. Мірошніченку, Т.К. Пересунько, В.Ю. Пучкову, І.М. Ста-



рікову, Е.І. Январьову та іншим, які три-валлий час спілкувалися і співпрацювали з А.М. Топоровим.

Необхідно зазначити, що наведені вище роботи можна розглядати, як джерела, що містять факти із життя та діяльності А.М. Топорова, надають уявлення про нього як особистість, про його життєві погляди і професійні компетенції, про його соціальні й особисті контакти тощо.

Серед інших публікацій на дану тематику слід особливо підкреслити значущість праць сина й онука видатного педагога Германа та Ігоря Топорових, які доклали значних зусиль для зібрання численних джерел про життя і творчість Адріана Митрофановича. Однак ця робота має бути продовжена, поглиблена і науково обґрунтована.

У цьому сенсі важливим є аналіз праць вчених, що досліджували класифікацію і систематизацію джерел в історико-педагогічних дослідженнях. Зокрема, в Україні цю проблему досліджували Л.О. Голубнича [3], Н.М. Гупан [4; 5], С.М. Лобода [7], О.В. Сухомлинська [10], О.М. Ясько [11] та ін. Значний внесок у дослідження проблеми класифікації джерельної бази історії педагогіки здійснили російські вчені М.І. Анісов [1]; К.І. Васильєв [2], Д.І. Раскін [8; 9] та ін. У працях наведених авторів містяться підходи і способи класифікації джерел історико-педагогічного дослідження у загальному окресленні. Втім, джерельна база дослідження педагогічної і творчої спадщини А.М. Топорова поки що вивчена недостатньо і потребує конкретного наукового аналізу, упорядкування, обґрунтування і систематизації.

**Постановка завдання.** Мета статті полягає в узагальненні, науковому обґрунтуванні та систематизації джерельної бази дослідження педагогічної спадщини і громадсько-просвітницької діяльності Адріана Митрофановича Топорова.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Джерельна база дослідження забезпечує різнобічне вивчення педагогічних ідей, культурно-просвітницької, громадської та літературно-публіцистичної діяльності А.М. Топорова, визначення його ролі у становленні і розвитку української педагогічної науки і практики, а також обґрунтування актуальності його спадщини у контексті інтеграції української освіти до сучасного європейського освітнього простору.

Йдеться про широке коло джерел, дотичних до предмета дослідження, що потребують аналізу і класифікації: друкована і рукописна спадщина А.М. Топорова, до якої входять книги та рукописи автора, нариси,

оповідання, публіцистичні статті у книгах інших авторів, у журналах, збірках, альманахах, газетах та інших періодичних виданнях; листування А.М. Топорова з видатними вченими, письменниками, літераторами, композиторами, громадськими діячами та приватними особами; енциклопедичні та довідкові видання, в яких міститься інформація про життя, педагогічну, просвітницьку і творчу діяльність А.М. Топорова; матеріали українських і російських архівів, музеїв і бібліотек; матеріали монографічних і дисертаційних досліджень, наукові статті, в яких повністю або частково висвітлюються педагогічні ідеї, культурно-просвітницька і творча спадщина А.М. Топорова; публікації в українських і російських періодичних виданнях, в яких наводяться спогади його сучасників, учнів і послідовників; кіно-, фотодокументи (документальні фільми, фотокопії історичних документів, пам'яток, фотографії, що відображають життя і діяльність А.М. Топорова та його оточення); іконографічні матеріали (картини, гравюри, скульптури, плакати тощо); електронні ресурси мережі Інтернет; речові джерела (місця, будівлі, пам'ятні дошки, особисті речі тощо).

Деякі аспекти даної проблеми були висвітлені у наших статтях [6; 12], однак завдання полягає у тому, щоб віднайти і проаналізувати, по-можливості, всю наявну джерельну базу щодо персоналії А.М. Топорова. Далі розглянемо основні групи джерел детальніше. Як одне із основних першоджерел у дослідженні спадщини А.М. Топорова, безперечно, розглядається його книга «Крестьяне о писателях», яка за період 1930–2016 рр. витримала сім видань, відповідно: Москва; Ленинград: Госиздат, 1930, Новосибирск: Новосиб. кн. изд-во, 1963, Москва: Сов. Россия, 1967, Барнаул: Алт. кн. изд-во, 1979, Москва: Книга, 1982, Белгород: Константа, 2014, Москва: Common Place, 2016.

Серед інших основних джерел А.М. Топорова, що мають історико-педагогічне значення, слід назвати такі його книги: «Воспоминания» (Барнаул: Алт. кн. изд-во, 1970), «Я – учитель: воспоминания» (Москва: Дет. лит., 1980), «Мозаика: из жизни писателей, художников, композиторов, артистов, ученых» (Київ: Дніпро, 1985), (Москва: Нобель-пресс, 2013), «Воспоминания, статьи, письма» (Барнаул: Алтайский дом печати, 2010), «Интересное это занятие – жить на земле!: воспоминания» (Барнаул: Алтайский дом печати, 2015). Ще одна літературна праця А.М. Топорова «Я – из Стойла» являє собою двотомний дев'ятсот сторінковий рукопис його спогадів. Окремі частини цієї



автобіографічної книги були опубліковані у газетах і журналах України, Казахстану і Російської Федерації.

Важливими джерелами для дослідження спадщини А.М. Топорова є його публікації у книгах, збірках і альманахах, серед яких варто назвати такі: «Воспоминания о Борисе Горбатове» (Москва, 1964. – С. 225-235); «Школа и учительство Сибири 20-е – нач. 30-х гг.: материалы по истории культуры и интеллигенции советской Сибири» (Новосибирск, 1978. – С. 69-81); «Реабілітовані історією. Миколаївська область. Книга 4» (Київ – Миколаїв, 2008 р. – С. 486-488, 539-548, 571-573); «Вяткин Г.А. Собрание сочинений: в 5 т. – Т. 5 (доп.): Поэзия. Проза. Пьесы. Публицистика и критика. Письма. Статьи о творчестве Г.А. Вяткина» (Омск, 2012. – С. 509 – 520); «Мама космонавта. К 100-летию Александры Михайловны Титовой» (с. Полковниково: Алтайский государственный мемориальный музей Г.С. Титова, 2014. – С. 4–8); «Сборник статей из опыта работы учителей «На уроке и после урока» (Москва, 1962. – С. 265-295); «А.С. Новиков-Прибой в воспоминаниях современников: сборник» (Москва, 1980. – С. 144-148); «Литературные памятники Белгородчины: антология. Белгородский государственный историко-краеведческий музей» (Белгород, 2008. – С. 426-484); «Тобольск и вся Сибирь: альманах» (Тобольск, 2010. – Кн. 13. – С. 390-404, 610); «Глаголь добро. Социально-гуманитарный альманах научно-педагогической библиотеки г. Николаева» (Николаев, 2011. – С. 74-75, 98-99); «Земляки-2013» (Нижний Новгород, 2013. – С. 335-338).

Важливою групою джерел є російські (передовсім, сибірські) й українські періодичні друковані видання, в яких А.М. Топоров, починаючи з 1924 року, опублікував понад 170 статей. Ці джерела за роками видання можна умовно розподілити на три етапи. Перший етап включає журнали і газети за період з 1924 року (початок педагогічної і публіцистичної діяльності Адріана Митрофановича) до 1937 року (рік його ув'язнення). У цей час виходять його статті у журналах: «Земля советская» (1929–1932), «Коллективист» (1925–1927), «Красная нива» (1930), «Настоящее» (1928–1929), «Просвещение Сибири» (1926–1929), «Сибирский педагогический журнал» (1924–1925), «Сибирские огни» (1927–1929), «Советский музей» (1937); а також у газетах: «За коммунистическое просвещение» (1932, 1936), «Звезда Алтая» (1927), «Комсомольская правда» (1937), «Красный Алтай» (1922), «Советская Сибирь» (1924).

Другий етап пов'язаний з відновленням публіцистичної і громадсько-просвітниць-

кої діяльності А.М. Топорова після звільнення з місць позбавлення волі й до кінця його життя і охоплює період 1949–1982 рр. Серед друкованих джерел цього етапу слід назвати журнали: «Русский язык в школе» (1952, 1959), «Советская музыка» (1954), «Ставрополье» (1964), «Новый мир» (1965), «В мире книг» (1973), «Октябрь» (1980) тощо. Слід зазначити, що у зв'язку з переїздом Адріана Митрофановича до м. Николаєва більшість його статей була опублікована саме в українських, зокрема, у миколаївських газетах: «Бугская заря» (1953), «Кораблестроитель» (1968), «Ленінське плем'я» (1972), «Південна правда» (1961, 1965, 1968, 1969, 1972, 1973, 1975, 1976, 1980, 1982), «Радянська культура» (1955-1956), «Трибуна рабочего» (1964-1965). Також автор продовжує публікуватися і у російських газетах, таких як «Алтайская правда» (1967, 1968, 1974, 1989), «Белгородская правда» (1965, 1968), «Учительская газета» (1962), «Литературная газета» (1963, 1971), «Знамя» (1976, 1981).

Третій етап охоплює українські, російські та інші друковані періодичні видання зі статтями А.М. Топорова, що були надруковані вже після його смерті, тобто після 1982 року і дотепер: «Південна правда» (1983, 2011, 2013, 2014), «Соборная улица» (2013), «Николаев литературный» (2015), «Мастерская» (2015), «Вечірній Миколаїв» (2010), «Белгородская правда» (2006, 2007, 2013), «Агитатор Алтая» (1988), «Барнаул» (2011), «Русская жизнь» (2009), «Простор» (м. Алма-Ата) (2010, 2013), «Аргамак-Татарстан» (2011, 2013), «Бийский вестник» (2011), «Край смоленский» (2012), «Ковчег» (2012, 2013, 2015), «Звезда» (2013), «Луч» (2013, 2014), «Культура Алтайского края» (2013), «Семь искусств» (2013), «Искусство в школе» (2014), «Сибирь» (2014), «Сибирские огни» (1969-2014), «Приокские зори» (2014), «Литературная учеба» (2015), «Это мой мир» (2007, 2009, 2010), «Смена» (2008, 2009, 2011), «Ярило» (Тула, 2009), «Русская правда» (2013), «Белгородские известия» (2014), «Наш Белгород» (2015-2016).

У процесі дослідження були використані енциклопедичні, довідкові видання і бібліографічні покажчики як джерела інформації про життя, педагогічну, громадську, просвітницьку і творчу діяльність А.М. Топорова. Передовсім, слід назвати українські енциклопедії та довідники: «Українська радянська енциклопедія: У 12 т. 2-е вид.», Т. 11: Кн.1» (Київ, 1984), «Письменники Радянської України: бібліографічний довідник» (Київ, 1988), «Николаевцы: энциклопедический словарь» (Николаев, 1999), «Умеренков А. Герб и флаг Николаева» (Николаев,



1999). Значний інтерес становлять також російські довідкові видання, переважно Алтайського краю і Сибіру: «Краткая литературная энциклопедия. – Т. 7» (Москва, 1972), «Барнаул: Энциклопедия» (Барнаул, 2000), «Сибирская советская энциклопедия. – Т. 3» (Новосибирск, 1932), «Наши замечательные земляки» (Белгород, 1974), «Энциклопедия Алтайского края. – Т. 1, 2» (Барнаул, 1995, 1996), «России сын и сын вселенной. Путеводитель по музею» (с. Полковниково: Алтайский государственный мемориальный музей Г.С. Титова, 2014), «Горшенин А.В. Литература и писатели Сибири. Энциклопедическое издание» (Новосибирск, 2012), «Путеводитель по фондам и собраниям Государственного музея истории литературы, искусства и культуры Алтая» (Барнаул, 2009), «Страницы истории Алтая: библиографический указатель» (Барнаул, 1990), «Наши замечательные земляки. Областная организация Всероссийского общества охраны истории» (Белгород, 1974), «Яновский Н.Н. Материалы к словарю «Русские писатели Сибири XX века»: библиографические сведения» (Новосибирск, 1997).

Важливими джерелами дослідження були фонди і матеріали українських та російських архівів, музеїв і бібліотек, зокрема, державного архіву Миколаївської області, Миколаївського краєзнавчого музею – загалом 430 справ), Миколаївської обласної універсальної бібліотеки ім. О. Гмирьова, Центральної бібліотеки ім. М.Л. Кропивницького централізованої бібліотечної системи для дорослих м. Миколаєва, Науково-педагогічної бібліотеки м. Миколаєва, Алтайського державного меморіального музею Г.С. Титова, відділу рукописів інституту світової літератури ім. О.М. Горького (ф. 219), Державного архіву Алтайського краю, Державного музею історії літератури, мистецтва і культури Алтаю (118 одиниць зберігання), Будинку-музею В.В. Вересаєва, Косихінського районного краєзнавчого музею (предмети побуту перших комунарів комуні «Майское утро» – 58 одиниць зберігання), Центральної бібліотеки ім. О.С. Пушкіна Старооскольської централізованої бібліотечної системи, Алтайської крайової універсальної наукової бібліотеки ім. В.Я. Шишкова, Белгородської державної універсальної наукової бібліотеки, Центральної районної модельної меморіальної бібліотеки ім. Р.І. Рождественського Косихінського району, Сахаровського центру (Москва), матеріали особистого архіву сім'ї Топорових.

Джерельну базу дослідження становлять матеріали монографічних і дисертаційних досліджень, наукові статті та навчальні

посібники, в яких повністю або частково висвітлюються різнобічні аспекти спадщини А.М. Топорова як історико-педагогічної і соціально-культурної проблеми. Щонайперше слід виділити монографії: П.С. Выходцева «Русская советская поэзия. Народное творчество» (Москва – Ленинград, 1963), О.Б. Горяніна «Традиции свободы и собственности в России: От древности до наших дней» (Москва, 2007), Є.О. Добренка «Формовка советского читателя. Социальные и эстетические предпосылки рецепции советской литературы» (Санкт-Петербург, 1997), П.П. Костенкова «Алтайский учитель-подвижник Степан Павлович Титов» (Барнаул, 2008), академічне видання «Обзор предложений по усовершенствованию русской орфографии (XVIII-XX вв.)» (Москва, 1965), «Наука и эпоха: монография. Под общ. ред. проф. О.И. Кирикова. – Книга 8» (Воронеж, 2012), Є.В. Ореховської «Община: прошлое или будущее?» (Кемерово, 2014), І.І. Плеханової «Русская литература Сибири. Часть 2. Период революции и советского строительства 20-30-х годов: учебное пособие» (Иркутск, 2010), І.В. Троцюка «Анархия работает. Примеры из истории России» (Москва, 2014), В.П. Трушкіна «Восхождение: литература и литераторы Сибири 20-х – начала 30-х годов» (Иркутск, 1978), Б.І. Черних «Старые колодцы. Избранное в 2-х томах. – Т.2» (Москва, 2007), В.П. Шкварця «Повоєнна та сучасна Миколаївщина: монографічне історико-краєзнавче дослідження» (Миколаїв, 2008), М.М. Яновського «На переломе: из литературного прошлого Барнаула (Барнаул, 1978) та інших. Слід також додати такі фундаментальні джерела, як 12-томне видання «История СССР с древнейших времен до наших дней. – Том 8» (Москва, 1967) та 5-томне видання «История Сибири с древнейших времен до наших дней» (История Сибири с древнейших времен до наших дней. – Том 3» (Ленинград, 1968–1969).

У цьому переліку джерел варто виокремити педагогічні, історичні та філологічні дисертаційні дослідження: М.М. Богданович «Библиофильская периодика России» (Москва, 2006), В.І. Бочковської «История развития художественного образования в Алтайском крае: Вторая половина XX века» (Барнаул, 2006), Л.В. Степаненко «Опыт развития художественного образования в Западной Сибири и возможности его применения в современных условиях» (Кемерово, 2008), М.В. Фірташевої «Допрофессиональное развитие литературно-творческих способностей учащихся 5 классов» (Тольятти, 1999) та інші.



В якості джерельної бази дослідження використовувалися збірники «Топорівських читань» Белгородської державної універсальної наукової бібліотеки, збірники наукових статей інших наукових конференцій, учасники яких доповідали і публікували матеріали досліджень спадщини А.М. Топорова: «Первые Топоровские чтения на Белгородчине. 25 ноября 2009 года: сборник» (Белгород, 2010), «Вторые Топоровские чтения на Белгородчине. 19–20 октября 2011 года: сборник» (Белгород, 2012), «Третьи Топоровские чтения на Белгородчине, 25 сентября 2013 года: сборник» (Белгород, 2013), «Четвертые Макушинские чтения: 6-7 мая 1997 г.» (Омск, 1997), «Гуляевские чтения. – Вып. 1» (Барнаул, 1998), «Слово. Время. Мир. Сборник материалов II Всероссийской детско-юношеской научно-практической конференции, посвященной Году литературы в России (Старый Оскол, 2015), «Человек и культура в третьем тысячелетии: сборник материалов второго культурологического конгресса Алтайского края «Стратегия и перспективы взаимодействия человека и культуры в третьем тысячелетии», Барнаул, 26-27 сентября 2013 г.» (Барнаул, 2013), «Наукові записки. Вип. 123. Том 2» (Кіровоград, 2013), «Наследие А.И. Солженицына в современном культурном пространстве России и Зарубежья (к 95-летию со дня рождения писателя): сборник материалов Международной научно-практической конференции. – 16-17 декабря 2013 г.» (Рязань, 2014), «Изменяющаяся Россия – изменяющаяся литература: художественный опыт XX – начала XXI веков: сборник научных трудов» (Саратов, 2010), «Актуальные проблемы филологии: материалы международной заочной научной конференции» (Пермь, 2012), «Музейний часопис (до 90-річчя Миколаївського обласного краєзнавчого музею): збірник наукових праць» (Миколаїв, 2003), «Материалы XLIX Международной научной студенческой конференции «Студент и научно-технический прогресс»: История» (Новосибирск, 2011), «Опыт работы библиотек Воронежа с редкой книгой: сборник» (Воронеж, 2007), «IX Николаевская областная краеведческая конференция «История. Этнография. Культура. Новые достижения» (Миколаїв, 2015), «Регіональна культура в умовах глобалізації. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Випуск II». (Миколаїв, 2009), «Всероссийские педагогические чтения «Педагогическое наследие Степана Павловича Титова»: сборник материалов» (Барнаул, 2010), «Пятое литературно-краеведческие чтения, посвященные 145-летию

со дня рождения В.В. Вересаева: сборник» (Тула, 2012), «Человек и культура в третьем тысячелетии: сборник материалов второго культурологического конгресса Алтайского края «Стратегия и перспективы взаимодействия человека и культуры в третьем тысячелетии» (Барнаул, 2013).

Джерельна база дослідження була значно розширена за рахунок інформаційних ресурсів і можливостей мережі Internet. Далі наводяться електронні адреси основних сайтів, які містять інформацію, що була використана у дослідженні персоналії А.М. Топорова: <http://mk.archives.gov.ua/pubonsite/86-pub120toporov.html> (сайт Державного архіву Миколаївської області); <http://new.hist.asu.ru/biblio/sudbi/V7.html> (сайт Державного архіву Алтайського краю); <http://www.imli.ru/structure/show/Otdel-rukopisej/> (сайт Інституту світової літератури ім. О.М. Горького); <http://tigerrr2.wixsite.com/literatory-toporovy> (сайт «Літератори Топорови: Адріан, Герман, Ігор»); <http://sibro.ru/letters/detail/48541> (сайт Сибірського Реріховського Товариства); <http://www.muzeytitova.ru> (сайт Алтайського державного меморіального музею Г.С. Титова); <http://www.gmilika.ru/lichnyj-fond-pisatelja-i-pedagoga-adriana-mitrofanovicha-toporova-1891-1984.htm> (сайт Державного музею історії літератури, мистецтва і культури Алтаю. Особистий фонд письменника і педагога Адріана Митрофановича Топорова (1891–1984)); <http://www.museum.ru/M1351> (сайт Косихінського районного краєзнавчого музею); <http://www.sakharov-center.ru/museum/library/unpublished/?t=toporov> (сайт Сахаровського центру); <http://sokm.org.ru/> (сайт Старооскольського краєзнавчого музею); <http://www.museum.ru/M2825> (сайт Очерського краєзнавчого музею ім. О.В. Нецветаєва); <http://lit.altlib.ru/> (сайт Алтайської крайової універсальної наукової бібліотеки ім. В.Я. Шишкова); <http://www.reglibrary.mk.ua/index.php/novini/693-iv-toporovski-chitannya> (сайт Миколаївської обласної універсальної наукової бібліотеки ім. О. Гмирьова); <http://library.mk.ua/> (сайт Науково-педагогічної бібліотеки м. Миколаєва); <http://www.niklib.com/resource/karta.ru?id=168> (сайт Центральної бібліотеки ім. М.Л. Кропивницького ЦБС для дорослих м. Миколаєва); <http://www.osk-cbs.ru/> (сайт Старооскольської централізованої бібліотечної системи. Центральна бібліотека ім. О.С. Пушкіна); <http://www.net-film.ru/film-9502> (сайт архівних кіноматеріалів, на якому розміщено документальний фільм «Майское утро» режисера Р.П. Сергієнка), <https://ru.wikipedia.org/wiki>



(електронна вільна енциклопедія «Вікіпедія»); <http://magazines.russ.ru/sib/2011/9/to16-pr.html> (журнальний зал електронної версії «Русского журнала»), <http://www.berkovich-zametki.com/2014/Zametki/Nomer3/Toporov1.php> (електронний журнал «Заметки по еврейской истории») та інші.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Отже, узагальнені й проаналізовані численні друковані і рукописні твори А.М. Топорова, матеріали наукових досліджень, публікації у засобах масової інформації, фонди архівів, музеїв і бібліотек, кіно- та фотодокументи, що увійшли до джерельної бази дослідження, дозволяють ґрунтовно і всебічно дослідити внесок А.М. Топорова у розвиток системи української педагогічної освіти, прослідкувати вплив історичних, соціально-культурних і особистісних чинників становлення його педагогічних ідей, розкрити роль науково-публіцистичної та популяризаційної спадщини А.М. Топорова у розвитку педагогічної, культурно-освітньої та громадсько-просвітницької роботи в Україні. Подальшого наукового аналізу потребують такі джерела, як листування А.М. Топорова; публікації про творчість А.М. Топорова у друкованих засобах масової інформації; кіно-, фотодокументи; іконографічні матеріали та речові джерела.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Анисов М.И. Источники изучения истории советской школы и педагогики : [учебно-метод. пособие для пед. ин-тов] / М.И. Анисов. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
2. Васильев К.И. Работа с архивным материалом / К.И. Васильев // Методы педагогического исследования. – М. : Просвещение, 1972. – 159 с.
3. Голубнича Л.О. Класифікація джерел педагогічної історіографії / Л.О. Голубнича. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pfto/2012\\_26/files/P2612\\_30.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2012_26/files/P2612_30.pdf).
4. Гупан Н. Джерельна база історії педагогіки: пошук підходів до систематизації / Н. Гупан // Рідна школа. – 2013. – № 8–9. – С. 67–70.
5. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки / Н.М. Гупан. – К. : А.П.Н., 2002. – 224 с.
6. Кушова Т. Етапи формування і проблеми дослідження педагогічної спадщини А.М. Топорова / Т. Кушова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А.А. Сбруєва. – Суми : Вид во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2017. – № 3 (67). – С. 209-221.
7. Лобода С.М. Педагогічна творчість учителя на шпальтах вітчизняної преси ХХ століття: протистояння ідей : [моногр.] / С.М. Лобода ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 504 с.
8. Раскин Д.И. Историко-педагогический источник в свете современных проблем источниковедения и системного подхода / Д.И. Раскин // Актуальные вопросы историографии : сб. науч. тр. ; под ред. Э.Д. Днепров и О.Е. Кошелевой. – М. : Изд. АПН СССР, 1986. – 230 с.
9. Раскин Д.И. Классификация историко-педагогических источников / Д.И. Раскин // Историографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики : сб. науч. тр. ; под ред. Э.Д. Днепров и О.Е. Кошелевой. – М. : Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 85-99.
10. Сухомлинська О.В. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми / О.В. Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К. : А.П.Н., 2003. – С. 26-35.
11. Ясько О.М. Про використання джерел у дослідженнях з історії радянської педагогічної науки / О.М. Ясько // Рад. школа. – 1974. – № 11. – С. 7–12.
12. Kushchova T.A. The Timeliness of A. Toporov's pedagogical heritage study // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), 2013. – №7(27). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dx.doi.org/10.12731/2218-7405-2013-7-45>.





УДК 37:347.191.11(73)

## КОРПОРАТИВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ ЯК НЕВІДКЛАДНА ВИМОГА ЧАСУ

Литовченко І.М., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2  
Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

У статті проаналізовано витоки становлення та сучасний стан корпоративної освіти в Україні; розглянуто правові засади функціонування системи професійного розвитку працівників; розкрито можливості корпоративного університету як провідної форми корпоративної освіти в Україні.

**Ключові слова:** корпоративна освіта, корпоративний університет, працівник, компанія, навчання персоналу.

В статье проанализированы истоки и современное состояние корпоративного образования в Украине; рассмотрены правовые основы функционирования системы профессионального развития работников; раскрыты возможности корпоративного университета как ведущей формы корпоративного образования в Украине.

**Ключевые слова:** корпоративное образование, корпоративный университет, работник, компания, обучение персонала.

Lytovchenko I.M. CORPORATE EDUCATION IN UKRAINE AS IMPERATIVE OF OUR TIME

The article analyzes the origins and current state of corporate education in Ukraine; investigates the legal foundations of functioning of the system of professional development of employees; reveals the opportunities of the corporate university as the leading form of corporate education in Ukraine.

**Key words:** corporate education, corporate university, employee, company, personnel training.

**Постановка проблеми.** Формування нової парадигми освіти у розвинених країнах в умовах глобалізаційних, інтеграційних викликів та поширення інформаційних технологій відбувається під впливом транснаціональних компаній з їх розгалуженими мережами корпоративних освітніх структур. Україна не може залишатись осторонь від усіх цих процесів і повинна шукати шляхи розв'язання серйозних проблем в освіті, які призводять до гострої нестачі кадрів з необхідною кваліфікацією в усіх галузях економіки держави. Недостатня відповідність освітніх послуг вимогам суспільства та недостатня орієнтованість структури й змісту професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти на потреби ринку праці та сучасні економічні виклики зазначаються у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. як одна з найбільш актуальних проблем [9]. Це зумовлює актуальність та доцільність досліджень проблем корпоративної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукової та бізнесової літератури свідчить про міждисциплінарний характер проблеми корпоративної освіти. Особливо зацікавлюють наукові праці К. Аргіріса, Д. Баушера, Д. Гаррінгтона, А. Едмондсона, М. Кірнана, Д. Колба, М. Лондона, М. Маркардта, Е. Мейер-Дома, І. Нонаки, Р. Ноу, П. Сенге, Р. Снелла, Г. Такеучі, Е. Цанга, П. Шрівастави та ін., у

яких розкривається сутність та особливості корпоративної освіти. Проте, зважаючи на актуальність зазначеної проблеми, вона потребує подальшого вивчення.

**Постановка завдання.** Отже, метою нашої статті є аналіз сучасного стану корпоративної освіти в Україні.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зазначимо, що в економічно розвинених країнах, зокрема у США, відставання класичної вищої освіти від темпів розвитку та потреб економіки стало серйозною проблемою ще у середині минулого століття, і у відповідь виникли нові неklasичні практикоорієнтовані форми освіти [12], комплексна реалізація яких здійснювалась у двох площинах. З одного боку найбільш прогресивні університети США почали спрямовувати свою дослідницьку діяльність на вирішення реальних практичних потреб економіки й таким чином стали дослідницькими університетами, з іншого боку, бізнесові корпорації взяли на себе відповідальність за підготовку кадрів з необхідною кваліфікацією. Цілком закономірно, що ті самі тенденції, хоча і з суттєвим відставанням у часі, почали утверджуватися в Україні, де проблему дефіциту кадрів також намагаються вирішити спільними зусиллями сфер освіти й бізнесу. З одного боку держава намагається стимулювати розвиток університетів дослідницького типу [3], з іншого – компанії, насамперед найбільш



потужні з них, створюють корпоративні програми та структури для навчання своїх працівників.

Наше дослідження дає змогу стверджувати, що корпоративна освіта в Україні, у сучасному її розумінні, лише розпочинає своє становлення й розвиток. У цьому контексті може стати у нагоді досвід створення системи підвищення кваліфікації, яка успішно використовувалася ще у Радянському Союзі на базі професійної освіти. Також можна стверджувати, що у СРСР зародилися аналоги перших корпоративних університетів. Спочатку це була «система Фізмеху», створена на базі фізико-механічного факультету Ленінградського політехнічного інституту й Ленінградського фізико-технічного інституту у 1920 рр. Згодом, у середині минулого століття «система Фізмеху» з ініціативи академіка АН СРСР Петра Капиці набула подальшого розвитку у «системі Фізтеху», створеній на базі фізико-технічного факультету МДУ (заснованого у 1946 р.), який згодом став Московським фізико-технічним інститутом (МФТІ, заснованим у 1951 р.). Її основні принципи були сформульовані П. Капицею у газеті «За науку», 1965, № 13-14 від 10 червня [6] у вигляді таких основних положень:

- підготовка студентів за спеціальністю безпосередньо здійснюється науковцями базових інститутів на новому технічному обладнанні цих установ;
- підготовка у базових інститутах передбачає індивідуальну роботу з кожним студентом;
- кожний студент повинен брати участь у науково-дослідній роботі, починаючи з другого-третього курсу навчання;
- після закінчення інституту студент повинен володіти сучасними методами теоретичних та експериментальних досліджень, мати достатні інженерні знання для вирішення сучасних технічних завдань.

Система Фізтеху займалася не лише підготовкою кадрів для галузей ракетобудування та атомної енергетики всієї країни, а й проектуванням та розробкою їх подальшого розвитку.

Ще одним аналогом корпоративних університетів в Україні за часів Радянського Союзу були заводи-втузи (заводи-вищі технічні учбові заклади), створені відповідно до постанови Ради Міністрів СРСР від 30 грудня 1959 р. № 1425 «Про організацію заводів-втузів, а також промислових підприємств та цехів при вищих навчальних закладах» [10]. Вони готували фахівців потрібної кваліфікації у необхідних кількостях і були втіленням тісного зв'язку між освітою та виробництвом у ті часи. В умовах

стрімкого ускладнення виробничої галузі така форма інтеграції освіти й виробництва дала змогу за короткий час значно підвищити кваліфікацію робітників та інженерно-технічних працівників [1; 11].

У контексті нашого дослідження необхідно розглянути правові, організаційні та фінансові засади функціонування системи професійного розвитку працівників, які у нашій країні визначаються Законом України «Про професійний розвиток працівників» (2012 р.) [5]. Відповідно до цього Закону метою державної політики у сфері професійного розвитку працівників є підвищення їх конкурентоспроможності відповідно до суспільних потреб шляхом сприяння роботодавцю в ефективному використанні праці та забезпеченні досягнення належного професійного рівня працівниками.

Відповідно до зазначеного Закону [5], організація професійного навчання працівників здійснюється роботодавцями з урахуванням потреб власної господарської або іншої діяльності відповідно до вимог законодавства. Роботодавці можуть здійснювати формальне й неформальне професійне навчання працівників. Формальне професійне навчання працівників робітничих професій включає первинну професійну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації і може здійснюватися безпосередньо у роботодавця або організовуватися на договірних умовах у професійно-технічних навчальних закладах, на підприємствах, в установах, організаціях. Навчання працівників, які за класифікацією професій належать до категорій керівників, професіоналів і фахівців, включає перепідготовку, стажування, спеціалізацію та підвищення кваліфікації і може організовуватися на договірних умовах у вищих навчальних закладах. Неформальне професійне навчання працівників здійснюється за їх згодою безпосередньо у роботодавця згідно з рішенням роботодавця за його кошт з урахуванням потреб власної господарської чи іншої діяльності.

Результати нашого дослідження свідчать про те, що корпоративні освітні послуги в Україні переважно надаються консалтинговими компаніями, проте зароджується й нова, найбільш прогресивна форма корпоративної освіти – корпоративний університет. В цілому ми згодні з думкою науковців, які вважають, що «в Україні корпоративний університет – це швидше, метафора, що передбачає комплекс програм навчання та тренінгів для співробітників. Вітчизняні фірми, які розвивають власні освітні проекти, виходять з того, що їм вигідніше власноруч вирощувати спеціалістів, що від-

повідують їхнім стандартами, аніж переплачувати за «легіонерів». У деяких компаніях подібне навчання – обов'язкова умова прийому у штат або кар'єрного зростання. Заняття тут проводять менеджери компанії, або запрошені викладачі університетів та бізнес-шкіл» [7, с. 47].

Отже, корпоративний університет – це структурний підрозділ компанії з чотирма базовими функціями, а саме: навчання співробітників усіх рівнів; управління знаннями, що полягає насамперед у системній консолідації досвіду співробітників та його поширенні; єдиного центру корпоративної культури, «сховища» цінностей компанії; центру інновацій [2].

Як зазначає І. Шуміло [11], з точки зору вітчизняного діючого освітнього законодавства, за своєю метою та напрямками діяльності корпоративні університети можна віднести до закладів післядипломної освіти, що здійснюють «спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її знань, умінь і навичок на основі здобутої раніше вищої освіти (спеціальності) або професійно-технічної освіти (професії) та практичного досвіду» (стаття 47 Закону України «Про освіту»). Важливо, що до закладів післядипломної освіти також відносяться «відповідні підрозділи в організаціях та на підприємствах» (стаття 48 Закону України «Про освіту») [4]. Зазначимо, що з огляду на складність процедури та бюрократичні перешкоди, вітчизняні корпоративні університети, так само, як і більшість американських закладів цього типу, зазвичай, не проходять процедуру акредитації і функціонують без отримання дозволів на здійснення освітньої діяльності чи внесення до Державного реєстру навчальних закладів.

Зазначимо, що перший корпоративний університет в Україні з'явився лише у 2003 р. і був заснований ПриватБанком спільно з Києво-Могилянською Бізнес-Школою. Проте поступово кількість таких закладів зростає. Найбільшими корпоративними університетами в Україні є «Академія ДТЭК», Українська аграрна школа, університет компанії EPAM Systems, Академія бізнесу Ernst & Young, Академія Deloitte та ін.

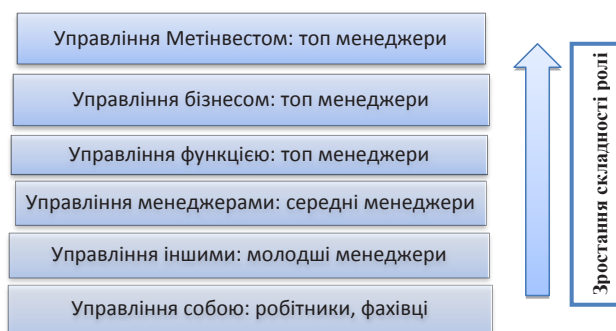
Розглянемо зміст діяльності університету корпорації Метінвест, одного з найбільших в Україні. Корпорація вважає персонал своїм найважливішим активом, рушійною силою всіх змін, джерелом інноваційного розвитку й усвідомлює, що підвищення кваліфікації та розвиток компетентностей працівників – це необхідна умова досягнення стратегіч-

ної мети. У компанії можна виокремити два основних види навчання [8]:

– професійне навчання, яке складається з програм, спрямованих на розвиток професійних знань та навичок, необхідних для виконання працівниками конкретної робочої функції, перепідготовку й підвищення кваліфікації, отримання другої/суміжної професії;

– управлінське навчання, яке складається з програм, спрямованих на розвиток навичок управління, необхідних для досягнення успіху на рівні теперішньої посади, а також для просування на наступний рівень.

В основі цільової моделі навчання лежить концепція Кадрового ескалатора, на кожному рівні якого зростає складність управлінської ролі та змінюються вимоги до управлінських навичок менеджерів (див. рис. 1).



**Рис. 1. Кадровий ескалатор: управлінські ролі та рівні управління у компанії Метінвест**

Зміст програм корпоративного університету компанії сформовано за принципом зростання складності необхідних управлінських навичок на кожному рівні управління: від «управління собою» до «управління бізнесом і Метінвестом» [8]. Для трьох найнижчих рівнів – це відповідно вступний курс та програми для менеджерів 1-го та 2-го рівнів, для топ-менеджменту – це програми для менеджерів 3-го та 4-го рівнів (див. рис. 2).

Звернемо увагу, що програми двох найвищих рівнів призначені не лише для керівників найвищої та середньої управлінських ланок, а й для працівників, які входять до кадрового резерву. Потрапити до кадрового резерву можуть лише ті, хто мають високі результати оцінки ефективності роботи й високий потенціал розвитку та зацікавленість у кар'єрному зростанні. Зокрема, модульна інтегрована програма «Сколково» спрямована на розвиток лідерського потенціалу та підвищення операційної ефективності. Менеджери та резервісти найвищої ланки вивчають най-



Програма для менеджерів та кадрового резерву – рівень 4: Сколково
Програма для менеджерів та кадрового резерву – рівень 3: "Академія лідерства"
Програма для менеджерів – рівень 2: "Вектор розвитку"
Програма для менеджерів – рівень 1: "ДНК менеджменту Метінвест"
Вступний курс: професійне навчання; розвиток на робочому місці; наставництво; курси, тренінги, семінари з розвитку компетенцій

**Рис. 2. Програми різних рівнів компанії Метінвест**

кращі практики провідних металургійних підприємств під час міжнародних стажувань. Менеджери та резервісти середньої ланки вивчають програму «Академія лідерства», яка поєднує теоретичну та практичну частини й складається з трьох модулів:

- Стратегія та фінанси;
- Операційна ефективність та Lean менеджмент;
- Основи лідерства й ефективна робота у команді.

Програма для менеджерів середньої ланки «Вектор розвитку» призначена для навчання управління менеджерами та передбачає вивчення таких модулів:

- Конкурентні переваги вертикально-інтегрованого бізнесу та ключові бізнес-пріоритети компанії;
- Ланцюжок створення вартості бізнесу;
- Клієнторієнтована модель бізнесу.

Для менеджерів найнижчої ланки існує програма «ДНК менеджменту Метінвест», яка складається з основних бізнес-дисциплін і спрямована на розвиток управлінських і комунікативних навичок.

Програми для менеджерів розраховані на навчання працівників усіх рівнів управління компанією. Вони також містять ідеологічні модулі, присвячені корпоративній культурі компанії. Важливо зазначити, що програми корпоративного університету Метінвест широко використовують технології змішаного навчання, тренінги, семінари, майстер-класи, бізнес-симуляції, проектну роботу, менторинг, коучинг. Використання фасилітації як технології організаційного розвитку та змін [13] дозволяє Академії ДТЕК формувати компетентність персоналу від нижчої до найвищої ланки у відповідності до стратегічної мети корпорації.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, проведене дослідження дає змогу

зробити такі висновки: в Україні активно формується потреба у розвитку корпоративної освіти, яка поступово знаходить своє місце на українському ринку освітніх послуг; корпоративна освіта спрямована на розвиток єдиних корпоративних цілей, цінностей та культури, готовності компанії до змін, підвищення конкурентоспроможності та ефективності бізнесу; провідною формою корпоративної освіти є корпоративні університети, які здатні давати адекватну відповідь на потреби бізнесового середовища; корпоративні університети в Україні мають можливість відкривати лише провідні компанії; українські корпоративні університети пропонують змістовні тренінги, навчальні програми тощо, але їм ще важко конкурувати із зарубіжними корпоративними університетами, які мають тривалий досвід, традиції, власні будівлі, викладацький штат, розвинену матеріально-технічну базу, значну фінансову підтримку.

Проведене дослідження не вичерпує зазначеної проблеми. Особливо перспективним може бути визначення особливостей розвитку корпоративної освіти в європейських країнах.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гарынов А.А. История производства и применения в народном хозяйстве СССР электронно-вычислительной техники в 50-80-е гг. XX в. / А.А. Гарынов // Известия ПГПУ им. В. Г. Беллинского. – 2010. – № 15. – С. 75–84.
2. Гольшенкова О. Мировые тенденции развития корпоративного образования / О. Гольшенкова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://refdb.ru/look/2742259.html>
3. Державна цільова науково-технічна та соціальна програма «Наука в університетах» на 2008–2017: Постанова Кабінету Міністрів України від 19 вересня 2007 р. № 1155 // Офіційний вісник України. – 2007. – № 72. – Ст. 2708.
4. Про освіту : Закон України // Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР). –1991. – № 34. – Ст. 451. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/page2>
5. Про професійний розвиток працівників : Закон України № 4312-VI від 12.01.2012 // Верховна Рада України. – 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>
6. Карлов Н.В. Я – физтех: книга очерков / Н.В. Карлов, Н.Ф. Симонова, Л.П. Скороварова. – М. : ЦентрКом, 1996. – 767 с.
7. Курбагов С. Корпоративний університет як продукт взаємодії бізнесового та освітнього середовища в сучасних умовах / С. Курбагов // Вища освіта України. – 2014. – № 3. – С. 44–49.
8. Метінвест. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.metinvestholding.com/ru/career/training>



9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013 – 2013. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>

10. Про організацію заводів-втузів, а також промислових підприємств та цехів при вищих навчальних закладах : Постанова Ради Міністрів СРСР від 30 груд. 1959 р. // Збірн. Пост. Ради Міністрів СРСР. – 1960. – № 1. – Ст. 3.

11. Шуміло І.А. Особливості правового статусу корпоративних університетів в Україні / І.А. Шуміло // Порівняльно-аналітичне право. – 2013. – № 3-1. – С. 163–166.

12. Lytovchenko I. Corporate university as a form of employee training and development in American companies / I. Lytovchenko // Advanced Education. – 2016. – № 5. – P. 35–41. DOI: 10.20535/2410-8286.62280

13. Ogienko O. Facilitation in the context of pedagogical activities / O. Ogienko // Advanced Education. – 2016. – № 5. – P. 85–89. DOI: 10.20535/2410-8286.70621



УДК 395.6:316.3

## ЕТИКЕТ ТА МЕНТАЛЬНІСТЬ УКРАЇНЦІВ

Луца М.В., старший викладач  
кафедри філологічних дисциплін  
Мукачівський державний університет

У статті розглянуто етикет та ментальність українців. Досліджено фактори, що впливають на ментальність нації, виокремлено основні особливості мовного, мовленнєвого та спілкувального етикету. З'ясовано, що український мовленнєвий етикет – це явище прогресивне й суто національне, бо належить рідній (материнській) мові та відображає національний характер українця, тобто його ментальність – склад розуму, самобутній спосіб мислення і світосприймання. Визначено, які зміни відбуваються в мовленнєвому етикеті. Сформульовано способи взаємодії мовлення, мови та етикету.

**Ключові слова:** ментальність нації, мовний етикет, мовленнєвий етикет, спілкувальний етикет, норми етикету, спілкування, формули спілкування, мова, мовлення.

В статье рассмотрены этикет и ментальность украинцев. Исследованы факторы, влияющие на ментальность нации, выделены основные особенности языкового, речевого и этикета общения. Выяснено, что украинский речевой этикет – это явление прогрессивное и сугубо национальное, потому что относится к родному (материнскому) языку и отражает национальный характер украинцев, то есть его ментальность – склад ума, самобытный образ мышления и мировосприятия. Определено, какие изменения происходят в речевом этикете. Сформулированы способы взаимодействия речи, языка и этикета.

**Ключевые слова:** ментальность нации, языковой этикет, речевой этикет, этикет общения, нормы этикета, общение, формулы общения, язык, речь.

### Lutsa M.V. ETIQUETTE AND UKRAINIAN MENTALITY

The article is devoted to the Ukrainian etiquette and mentality. We have singled out the factors that influence mentality of the nation, among which one may stress language, speech and communication etiquette. It has been found that Ukrainian speech etiquette is a progressive phenomenon, purely national: national language reflects Ukrainian national character, and its spirit is embodied in mind, original thinking and world picture. There have been detected changes that have occurred in speech etiquette. Types of interaction between speech, language and etiquette have been formulated. It has been indicated that the bulk of etiquette in general is formed by language, speech and communication etiquette.

**Key words:** national mentality, language etiquette, speech etiquette, communication etiquette, etiquette rules, communication formulas, communication, language and speech.

**Постановка проблеми.** Життя людини в суспільстві регламентується системою різних законів, правил. Суспільство виробляє стандартизовані норми соціальної поведінки, які визначаються уявленнями про шаблони поведінки у конкретній ситуації. Для того, щоб функціонувати як єдине ціле, суспільство має встановити такі рамки поведінки індивідів, у яких ця поведінка стає одноманітною, стабільною. Саме такими рамками і є етикет, на який впливає ментальність нації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Необхідність вивчення мовленнєвого етикету неодноразово наголошувалась багатьма вченими, оскільки він є одним із показників міжособистісних відносин у мові, важливим компонентом культури та невід'ємною частиною загальної системи етичної поведінки у суспільстві. Зарубіжні та вітчизняні мовознавці й психологи вивчали структуру, національну специфіку й функції етикетних формул, а також психологічні проблеми компетентності в

спілкуванні (Білоус М., Богдан С., Бацевич Ф., Гольдін В., Єгідес А., Костенко В., Кубрак О., Плющ Н., Стельмахович М., Радевич-Винницький Я., Сербенська О. та ін.).

**Постановка завдання.** Завданням статті є дослідити мовний, мовленнєвий та спілкувальний етикет українців та ментальність нації, що саме впливає на ефективність культури спілкування суспільства.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Спочатку варто з'ясувати поняття «етикет». За визначенням словника української мови [9, с. 5], «етикет – установлені норми поведінки і правила ввічливості в якому-небудь товаристві». Основну частину етикету становить мовний, мовленнєвий і спілкувальний етикет.

Я. Радевич-Винницький зазначає [7, с. 5], що мовний етикет – це сукупність правил мовної поведінки, які репрезентуються в мікросистемі національно специфічних стійких формул і виразів у ситуаціях установлення контакту зі співбесідником,



підтримки спілкування в доброзичливій тональності. Ці засоби ввічливості орієнтовані на вираження поваги до співрозмовника та дотримання власної гідності. Вони є органічною частиною культури спілкувальних взаємин, соціальної культури загалом.

Рівень дотримання мовного етикету, культури спілкування часом впливає на поведінку співрозмовників більшою мірою, ніж предметний зміст мовлення. Етикетність спілкування полягає не тільки у нормативному застосуванні формул мовного етикету у стандартних етикетних ситуаціях. Вона має значно ширший засяг, охоплює комунікативну поведінку людини загалом. Адже і за межами етикетних ситуацій вербальне (і невербальне) мовлення може мати прикмети, які засвідчують ввічливість, тактовність, доброзичливість мовця у ставленні до комунікативного партнера (партнерів, аудиторії), а може, навпаки, створювати про мовця враження як про людину невиховану, нетактовну, грубу. З іншого боку, формальне дотримання правил мовного етикету не завжди викликає довіру й повагу до мовця.

Суттєвою диференційною ознакою мовного етикету українців є вживання форми кличного відмінка у звертанні, наприклад: Марино, Іване, пане Володимире.

Мовленнєвий етикет – система стійких формул спілкування, рекомендованих суспільством для встановлення мовного контакту співрозмовників. Отже, це вибір мовних засобів вираження, засоби їх реалізації, застосування мовного етикету в конкретних актах спілкування.

Мовленнєвий етикет тісно пов'язаний з ментальністю нації. За Ю. Липою, на формування українського національного характеру чинили вплив різні етноси, які протягом тисячоліть жили в Україні, від яких в ньому залишились так звані «первені». Ю. Липа називає чотири складові пракультури, які сформували характер українського народу – трипільський, понтійський, готський та київсько-руський. Трипільська пракультура – залишила у спадок українцям терплячість, мовчазну відвагу, скромність, обережність, наполегливість у досягненні мети та уміння стійко сприймати невдачі, психологію хлібороба і повагу до жінки, до батьків. Українська ментальність в розмаїтті національних ментальних формоутворень й архетипів: історико-культурний аспект родинних звичаїв, демократичний суспільний устрій; понтійська – відважність, заповзятливість, творчий дух, тягу до краси, завдяки ній індивідуалізм українця протистоїть стадності (хоча відданість улюбленій справі спонукає його знаходити

партнерів і однодумців, звідки тяга українця до різних спілок, коаліцій, едностей тощо); давньоукраїнська держава Київська Русь – усвідомлення своїх політичних традицій, дух волелюбності й національної гордості. Нехтувати такими первеннями не можна. Вони виявляються та накладають духовний відбиток на національний характер, на ментальність, у тому числі й сучасного мешканця України [6, с. 57].

Щільно пов'язана з національною психологією мова. Мова як національний генетичний код віддзеркалює національну психологію мислення, через неї можна проникнути в глибинні риси національної ментальності. Залежність психічної, розумової та практичної діяльності людей від мови розуміється як залежність мислення, світогляду і поведінки людей від прийнятих форм слововживання, від природи і характеру мови, якою вони висловлюють свої думки й почуття (у будь-якій суспільній сфері). Ще на початку XIX ст. В. Гумбольдт сформулював ідею про те, що розходження між мовами є не розходженням в звуках і знаках, а розходженням в світобаченні, що це є проблема соціально-філософського характеру. Виявляючись певною мірою універсальним способом світосприйняття, мова у кожного народу має національну специфіку. У 50-60 рр. XX ст. виникає наука етнолінгвістика, що вивчає мову в її взаємодії з народом, який говорить на ній. В етнолінгвістиці запроваджується таке поняття як «картина світу» («мовна картина світу»), що варіює від нації до нації; кожний народ по-своєму сприймає оточуючий його світ, і ця своєрідність сприйняття щільно пов'язана з мовою. Феномен мови, за В. Гумбольдтом, – це сутність й формування духовної сили нації, «національного духу» народу, які визначають її (нації) національний характер. Через внутрішній устрій окремої мови можна побачити своєрідність національного духу та вийти на розуміння самотності життя певного народу. Відштовхуючись від будь-якої мови, можна робити висновки про національний характер. Мова допомагає людині усвідомити дійсність та надає «засоби» для такого усвідомлення, слугує «керівництвом до сприйняття соціальної дійсності» [8, с. 117]. У кожного народу як культурної спільноти є свій склад мислення, зафіксований в мові, який обумовлює все буття даного народу (включаючи сприйняття природи, правила поведінки, побут, характер) і визначає картину світу, в якій живе цей народ. Мова постає вбудованим у свідомість певним концептуальним каркасом, проходячи яким оточуючий людину світ відповідно тран-



сформується, інтерпретується, сприймається. Рідна мова закладена в людині генетично, мова є національним генетичним кодом [2, с. 66-78].

Під мовленнєвим етикетом зазвичай розуміють систему стійких формул спілкування, що приписується суспільством для встановлення мовленнєвого контакту співрозмовників, підтримки спілкування в обраній тональності згідно з соціальними ролями і рольовими позиціями відносно один одного, взаємними стосунками в офіційних та неофіційних обставинах [5, с. 413].

Український мовознавець Г. Гайович, досліджуючи способи взаємодії мовлення, мови та етикету, робить висновок, що етикет, у тому числі і мовний, завжди має національний відтінок та стала основою « <...> найважливіша з них – це світоглядні принципи людини, її мислення, яке базується на сприйнятті себе як частинки нації» [3, с. 42].

У мовленнєвому етикеті багатьох народів система координат міжособистісної комунікації організована однаково. Ідеться про те, що у всіх суспільствах наявні усталені форми вітання та прощання, форми поваги до старших тощо. Норми етикету мають єднаний (координувальний) характер, вони наче передбачають угоду про те, що вважати прийнятним (допустимим) у поведінці людей, а що – неприйнятним. А ось що стосується правил етикету і засобів їх вираження у різних народів, то тут спостерігається надзвичайна строкатість, зумовлена особливими умовами історичного розвитку, культурних традицій, віросповідань представників певних етноспільнот.

Виходячи з цього, можна стверджувати, що систему мовленнєвого етикету нації складають відношення і зв'язки між усіма можливими етикетними формулами комунікації. Структуру ж його визначають такі основні елементи комунікативних ситуацій: звертання, привітання, прощання, вибачення, подяка, побажання, прохання, знайомство, поздоровлення, запрошення, пропозиція, порада, згода, відмова, співчуття, комплімент, присяга, похвала тощо, які вирізняються залежно від системи координат міжособистісної комунікації: при встановленні контакту між мовцями – формули звертань і вітань; при підтриманні контакту – формули вибачення, прохання, подяки та ін.; при припиненні контакту – формули прощання, побажання і засобів вираження у різних мовах [11, с. 134-142].

Український мовленнєвий етикет – явище прогресивне й суто національне, бо належить рідній (материнській) мові та відображає національний характер українця, його ментальність – склад розуму,

самобутній спосіб мислення і світосприймання [10, с. 20].

Зміни в мовленнєвому етикеті відбуваються постійно. Останнім часом відродилися призабуті в радянські часи форми звертання пане, пані, панно. Вони характерні для більшості мов Європи: польської, чеської, словацької та ін.

Слово *пан (пані)* в етикетному застосуванні означає не людину з вищих верст суспільства, а є словом-регулятивом, яке засвідчує пошану до співрозмовника, воно здебільшого вживається з прикладкою, що конкретизує особу. Ім'я людини при слові *пан (пані)* бажано вживати лише тоді, коли адресат молодий, однакового віку або не набагато старший за адресанта, а також не набагато вищий за соціальним станом (*пане Олександрє, але не можна – пане Геннадію, звертаючись до міністра закордонних справ*). Прізвище людини як прикладку до слова *пан (пані)* доцільно вживати, коли йдеться про неprisутню людину (*пані Мілашовська повідомила*). В офіційних ситуаціях у ролі прикладки може вживатися ім'я і прізвище (*Прошу до слова пана Ярослава Іваненка*).

«Революція гідності» 2013–2014 рр. актуалізувала вітання «Слава Україні! – Героям слава!» – як стверджують історики, це відоме гасло діячів ОУН. Звичайно, цей вислів глибоко патріотичний не обмежується суто етикетними завданнями, а й пробуджує в серцях українців високі почуття.

Спілкувальний етикет – це гіперпарадигма, яку мовці відтворюють за правилами, узвичаєними в певній мовній спільноті. Йому властива національна своєрідність, ідіоетнічність. В українців, наприклад, здавна побутує шаноблива форма звертання на Ви до старших за віком, посадою, незнайомих, до батьків: *Ви, тату..., Ви, мамо...* Ця граматична форма висловлення ввічливості – давня риса української мови [1, с. 37].

В арсеналі української мови багато щирих, сповнених коханням слів. Українцям властиво говорити один одному компліменти, люб'язні слова, тому не дарма вони вживають лексеми із семантичним центром «любов» для позначення світлих побажань, душевних, тим самим підкреслюючи свою шану до іншого. *Наприклад, люб'язно прошу Вас, будьте люб'язні.* Саме слово люб'язний походить від любий, тобто асоціюється з такою вічною цінністю як любов, що має універсальний характер та носить загальнолюдський характер. Такі прості слова, але сповненні почуттям поваги як до дорослих, так і до молодих людей. Гостинність українців сприяла утворенню найріз-





номанітніших етикетних одиниць (ласкаво просимо, частуйтеся, будьте як вдома) [4, с. 269-276].

Отже, зразкове спілкування спроможне стати ключем до успіху в суспільстві та на етапах досягнення професійної кар'єри.

**Висновки з проведеного дослідження.** У результаті дослідження з'ясовано, що дотримання норм і принципів етикету є одним із важливих факторів, які впливають не тільки на комунікативність, але й на життєдіяльність людей. Щоб подолати перепони на шляху до взаєморозуміння та визнання, потрібно дотримуватись основних вимог етикету – поваги, чемності і ввічливості.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Богдан С. Мовний етикет українців: традиції і сучасність / С. Богдан – К. : Рідна мова, 1998. – 475 с.
2. Бондаренко О.В. Українська ментальність в розмаїтті національних ментальних формоутворень й архетипів: історико-культурний аспект / О.В. Бондаренко // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії: збірник наукових праць. – 2008. – Випуск 32. – С. 66-78.
3. Гайович Г.В. Поняття “мова”, “мовлення”, “етикет” у сучасному українському діловому середовищі / Г.В. Гайович // Фокус мови : Науково-практичний журнал. – 2010. – № 1. – С. 39–47.
4. Кулішенко Л. Мовленнєвий етикет та ментальність українців / Л. Кулішенко, Т. Чечота // Світогляд – Філософія – Релігія. – 2013 – Вип. 4. – С. 269-276.
5. Лингвистический энциклопедический словарь / ред. В.Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 684 с.
6. Лозко Г. Етнічні складники українського характеру (за Ю. Липою) // Мала енциклопедія етнодержавництва. – К. : Генеза, Довіра, 1996. – С. 57.
7. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування / Я. Радевич-Винницький. – К. : Знання, 2006. – 291 с.
8. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Пер. с англ. А.Е. Кибрика. – М. : Прогресс, 1993. – 654 с.
9. Словник української мови: в 11 томах / За ред. І.К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970–1980. – Т. 2. – С. 490.
10. Стельмахович М. Український мовленнєвий етикет / М. Стельмахович // Дивослово. – 1998. – № 3. – С. 20–23.
11. Шутова М.О. Мовленнєвий етикет як система координат у міжособистісній і міжкультурній комунікації / М.О. Шутова // Вісник КНЛУ. Серія Філологія. – 2013. – Том 16. – № 1. – С. 134-142.



УДК [37.015.31:061.2-053.5](477)''19''

## РОЗВИТОК ФОРМ І МЕТОДІВ ПІОНЕРСЬКОЇ РОБОТИ У РАДЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ (20–80-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

Лях Г.Р., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри педагогіки  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

У статті простежено процес розвитку форм і методів виховання у піонерській організації України від 20-х до 80-х років ХХ ст. Зроблено акцент на тому, що нові форми й методи піонерської роботи виникли відповідно до суспільно-політичних умов і завдань, що ставилися перед організацією у різні періоди розвитку радянського суспільства. З'ясовано, що задля реалізації завдання всебічного розвитку дітей та підлітків піонерська організація користувалася як загальними (і для школи, і для піонерії), так і специфічними (із застосуванням піонерських ритуалів, символіки, атрибутів) формами й методами роботи.

**Ключові слова:** *піонерська організація, піонери, форми і методи виховання, суспільно корисна піонерська робота, піонерський збір, змагання, дитяча активність та самостійність.*

В статье исследован процесс развития форм и методов воспитания в пионерской организации Украины с 20-х до 80-х годов ХХ в. Акцент сделан на том, что новые формы и методы пионерской работы появлялись в соответствии с общественно-политическими условиями и задачами, которые ставились перед организацией в тот или иной период развития общества. Выяснено, что для реализации задачи всестороннего развития детей и подростков пионерская организация использовала как общие (и для школы, и для пионерии), так и специфические (с использованием пионерских ритуалов, символики, атрибутов) формы и методы работы.

**Ключевые слова:** *пионерская организация, пионеры, формы и методы воспитания, общественно полезная пионерская работа, пионерский сбор, соревнование, детская активность и самостоятельность.*

Lyakh H.R. DEVELOPMENT OF THE FORMS AND METHODS OF THE PIONEER WORK IN SOVIET UKRAINE (20–80-S YEARS OF THE XXth CENTURY)

The process of the development of the forms and methods of education at the pioneer organization of Ukraine from 20-s till 80-s years of the XXth century was investigated in the article. It was accentuated that new forms and methods arose from the social and political conditions and the targets aimed at the organization. The pioneer organization used both common (for school and pioneers) and specific (only for pioneers) forms and methods of work.

**Key words:** *pioneer organization, pioneers, forms and methods of education, social and useful pioneers' work, pioneers' meeting, competition, child's activity and independence.*

**Постановка проблеми.** Упродовж ХХ ст. в Україні, яка була складовою СРСР, було напрацьовано чималий досвід виховання підростаючого покоління у сім'ї, школі, позашкільних виховних установах, громадських організаціях. Власне, відбувалося становлення не тільки системи комуністичного виховання, але й теорії виховання, у якій чільне місце належало узагальненню досвіду роботи піонерської організації.

Виховна діяльність піонерської організації привертає увагу тим, що вона, як і будь-яка інша, була істотним елементом соціального середовища дитини та підлітка, охоплювала всі сфери їхньої життєдіяльності, через неї реалізувалася складна система суспільних відносин особи, формувалася її світогляд, свідоме ставлення до явищ суспільного життя. Крім цього, у ній склалися сприятливі умови для виховання дітей і молоді в дусі ініціативи, свідомості, активності й самостійності, усві-

домлення свого громадянського обов'язку, високого почуття відповідальності за все, що відбувалося у країні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Діяльності піонерської організації було присвячено чимало творів педагогів-науковців і практиків. Зокрема, у працях І. Винниченка та В. Якубовського, І. Гордіна, В. Заслуженюка, Г. Іващенко, Т. Коннікової, Е. Мальцевої, В. Лебединського, В. Фарфоровського, З. Ходоровської, Б. Ширвіндта розкрито принципи, зміст, форми й методи діяльності піонерської організації. П. Конаніхін, Л. Спірін та О. Федулов висвітлювали роботу організації по вихованню дітей і підлітків у різних напрямках виховання піонерів (ідейно-політичне, трудове, моральне та ін.). Сьогодні діяльність піонерської організації у ХХ ст. привертає увагу науковців. Т. Дука, Ю. Карташова, Н. Коляда, М. Наказний досліджують різні аспекти діяльності піонерської організації.



**Виклад основного матеріалу дослідження.** Упродовж усієї своєї діяльності, починаючи з 20-х років ХХ ст., піонерська організація була невід'ємною складовою системи виховання підростаючого покоління. Разом із сім'єю, школою та іншими інституціями, причетними до виховання дітей та підлітків, вона формувала особистість, використовуючи своєрідні форми й методи.

Варто зазначити, що виховний вплив піонерської організації на кожного школяра певного віку у радянській Україні був надзвичайно великий. Це було обумовлено такими чинниками: 1) вона була єдиною громадською дитячою організацією, яка надавала можливість дітям і підліткам у різноманітній діяльності закріпити отримані в школі знання, уміння й навички; 2) вона мала засоби, які сприяли формуванню таких якостей, як свідомість, суспільні інтереси, активність, навички колективної діяльності тощо; 3) виховний вплив піонерської організації припадав на той вік у житті людини, коли формувалися основи її особистості, вона охоплювала практично всіх учнів III–VIII класів (10–15 років); 4) вона охоплювала своїм впливом як шкільну, так і позашкільну сфери життя та діяльності дітей і підлітків [5, с. 25].

У педагогічній літературі досліджуваного періоду зазначається, що піонерська організація відігравала велику роль в організації поведінки дитини, створення у неї досвіду діяльності і спілкування з дорослими і дітьми, які її оточували, і виховання на основі цього досвіду певної системи її потреб і мотивів. Водночас проводилася велика робота з виховання свідомості дитини: формування у неї певних суспільних і моральних уявлень, понять. При цьому, як стверджувала Л. Божович, у піонерської організації були всі можливості для того, щоб ідеї подавалися переконливо у захоплюючій, доступній віку формі і щоб організувати таку практичну діяльність піонерського колективу, у якій активність кожної дитини спрямовувалася на втілення у життя ідеалів, які вони засвоїли [1, с. 91].

Упродовж усієї своєї діяльності піонерська організація нагромадила цілий арсенал методів, форм і засобів виховання підлітків, які давали «широкий простір для дитячої активності, самостійності, ініціативи» [4, с. 29]. Уже в 1922–1924 роках намітилися такі позитивні риси діяльності організації, які закріпилися й розвинулися у подальші часи: самостійність піонерів в оволодінні знаннями, уміннями й навичками; віковий підхід, конкретність і простота змісту вимог; захоплююча перспектива роз-

витку дитини; поступовість і послідовність просування кожного від одного розряду до іншого; гра як один з важливих і ефективних методів піонерської роботи, що відповідало віковим особливостям дітей; зв'язок суспільно-політичних подій з трудовою, культурно-освітньою і фізкультурною діяльністю [2, с. 8].

Становлення системи виховної діяльності піонерської організації проходило поступово. На кожному етапі перед організацією ставилися нові виклики відповідно до суспільно-політичних умов, відповідно з'являлися нові форми й методи впливу на підлітків.

У 20-ті роки ХХ ст. вся піонерська робота набула суспільно корисного спрямування, що й визначило характер методики піонерської роботи. Основою її було залучення піонерів до практичної участі в суспільно-політичному житті народу, в комуністичному будівництві. Домінуючими у піонерській роботі стали такі методи, як змагання, піонерське доручення, метод конкретних завдань.

Метод змагання в піонерській роботі застосовувався дуже широко. У дружинах проводилися конкурси і змагання з різних видів піонерської діяльності: конкурси на краще виконання пісні, танцю, на кращу вирощену кімнатну рослину, виготовлену річ; змагання з різних видів спорту, з суспільно корисної праці. Загони змагалися з загонами, ланки з ланками, піонерські загони і дружини змагалися з виробничими колективами, включалися в республіканські і всесоюзні піонерські змагання. У педагогічній літературі змагання як метод позитивно оцінювався з огляду на те, що воно підвищувало тонус усієї піонерської роботи, вносило у неї життєрадісність, барвистість. Крім цього, відзначалося, що змагання дуже подобалося дітям і часто виникало без втручання дорослих [4, с. 30].

Дуже цінним, перевіреним на практиці протягом усього існування піонерської організації, був метод піонерських доручень. Використання його давало можливість виховувати у піонера почуття відповідальності за доручену справу, прищеплювати йому організаторські навички, формувати в нього уміння працювати самостійно, проявляти в роботі творчість та ініціативу, доводити розпочату справу до кінця [4, с. 31].

Сутність методу конкретних завдань полягала у тому, що Центральне бюро і місцеві бюро юних піонерів давали піонерським загонам різні суспільно значущі завдання, наприклад: «Ліквідуємо неписьменність!», «За урожай!», «Допоможемо дітям англійських гірняків!» та ін. Давалися



завдання по збору вторинної сировини, влаштуванню платних вистав на будівництво повітряного флоту та ін. Походи, подорожі та експедиції, робота гуртків, культмасові заходи – усе було зв'язано з виконанням певних завдань: зібрати матеріали про революційний рух, записати частівки і легенди, створити колекції мінералів тощо. Піонери разом з комсомольцями боролися з безпритульністю, брали участь в комуністичних суботниках, допомагали селянам збирати врожай, влаштовували агітпробіги по селах і селищах, збирали кошти на будівництво дитячих будинків. Уже в ці роки склалася характерна особливість усієї методики роботи піонерів як членів політичної організації – вони ставали вожаками неорганізованих дітей, втягуючи їх у свої ряди і у суспільно-політичну та трудову діяльність [2, с. 9–10].

У 30-ті роки ХХ ст., коли піонерська організація стала масовою, покращилося комсомольське керівництво піонерською роботою і посилилася увага педагогічних колективів до життя піонерських загонів, центральне місце у внутрішньозагонній роботі зайняло ідейно-політичне виховання. Велика увага приділялася вихованню політичної свідомості й активності піонерів, подоланню національних забобонів серед дітей, вихованню інтернаціоналізму та атеїзму. У зв'язку з цим у роботі піонерських дружин, загонів, ланок, жовтеньських груп досить широко використовувалися методи розповіді і бесіди. До них вдавалися вожаті та вихователі, щоб захопити дітей подвигами юних героїв; під час зустрічі піонерам дохідливо і просто розповідали про свою роботу передові виробничники; виступали з розповідями і самі діти [4, с. 32].

У практиці поширилися такі форми політичної роботи, як бесіди про поточні події, вивчення біографії В. І. Леніна, героїв громадянської війни, стенди з газетами і журнальними вирізками, «подорожі» по країнах і новобудовах п'ятирічок, листування із зарубіжними піонерами, піонерські збори, присвячені радянським союзним республікам, політгуртки, святкування революційних дат [2, с. 14–15].

У роки Другої світової війни набув поширення піонерський тимурівський рух: піонери збирали кошти на танкові колони, ескадрильї, чергували в госпіталях, працювали на колгоспних і радгоспних полях. Тільки за 1942–1944 рр. піонери виробили у фонд фронту близько 600 млн. трудовнів. Піонерська організація проводила всесоюзні неділеньки «Піонер – фронту». Піонери збирали металобрухт, лікарські трави, брали участь у військово-оборонній роботі тощо.

У другій половині 50-х років ХХ ст. залученню піонерів до справ партії та країни, посиленню суспільно корисної спрямованості піонерських організацій сприяли участь у підготовці та святкуванні 40-річчя Великої Жовтневої соціалістичної революції, 40-річчя ВЛКСМ і Всесоюзної піонерської організації, дружба з виробничими колективами, бригадами комуністичної праці, розгортання роботи червоних слідопитів, створення з 1958/59 навчального року зон піонерської дії, участь у всесоюзних трудових операціях по збору металобрухту на піонерські трактори для освоєння цілини, для будівництва дороги Абакан – Тайшет і нафтопроводу «Дружба». [2, с. 17].

60–80-ті роки ХХ ст. були роками піднесення піонерського руху. Ці роки характеризувалися значним розширенням сфери суспільно корисної піонерської роботи. Отримали дальший розвиток такі напрями суспільно корисної піонерської діяльності, як тимурівська робота, робота з жовтентами, рух червоних слідопитів.

У 60-ті рр. розвивалися кращі піонерські традиції, форми і методи роботи. Посилювалася увага до вивчення історії Всесоюзної і місцевих піонерських організацій; проводилися всесоюзні зльоти, військово-спортивні ігри, походи дружби сільських і міських піонерів, присвоювалися загонам, дружинам імена героїв, створювалися музеї піонерської слави і т. д.

Після ХХІІ з'їзду КПРС з'явилися нові форми політичного виховання піонерів: бесіди і диспути про комунізм, партію, комсомол, про моральне обличчя сучасника, про людину комуністичного майбутнього, клуби юних комунарів, наочні стенди, виставки та інші форми [6, с. 58].

Дедалі ширше входили у життя нові методи і форми піонерської роботи, що сприяли ідейно-моральному, трудовому, естетичному, військово-патріотичному вихованню піонерів, розвитку пізнавальних інтересів, здібностей дітей (пошукова робота, створення музеїв В. І. Леніна, бойової, революційної, трудової слави радянського народу, шефство над пам'ятниками загиблим героям, учнівські виробничі бригади, зони піонерської дії, профільні піонерські об'єднання, піонерські хоріві, художні студії, піонерські патрулі, турніри кмітливих) [2, с. 22].

У 70-ті роки ХХ ст. зростала роль піонерської організації у комуністичному вихованні дітей та підлітків, на неї покладалося завдання ідейно-морального становлення і всебічного розвитку юної зміни. Як і раніше, у діяльності піонерських дружин, загонів продовжували займати чільне



місце гра, змагання як методи піонерської роботи. Наприклад, поширеними були: Всесоюзне змагання піонерських загонів, змагання за право підписати рапорт Комуністичній партії, Ленінському комсомолу, змагання за право називатися загonom, дружиною «супутник семирічки»; Всесоюзна військово-спортивна гра «Зірниця», ігри: «Світлофор», «Подорож у країну Піонерію»; всесоюзні конкурси, вікторини: «Дже-рело», «Турнір», «Нас 25 мільйонів»; спортивні змагання: «Шкіряний м'яч», «Золота шайба», «Біла тура», «Нептун», змагання з Міжнародного піонерського чотириборства «Дружба»; трудові змагання: Всесоюзне змагання «Мільйон – Батьківщині», змагання між школами і містами (наприклад, у липні 1978 р. піонери шахтарської Горлівки викликали на змагання за успішне виконання піонерської дворічки піонерів Ленінграду) [2, с. 22–23; 3]. Зміцнення і розширення співробітництва з дитячими зарубіжними організаціями покликала до життя міжнародні змагання. Так, традиційними ставали міжнародні легкоатлетичні дитячі змагання, конкурси дитячого малюнка, які щорічно проходили у Всесоюзному піонерському таборі «Артек» [6, с. 92].

Особливого значення надавалося методу роботи з друкованим словом. Форми роботи були різноманітні: голосне читання окремих статей, обговорення найбільш актуальних і цікавих тем, моральних і політичних проблем, участь у виконанні завдань газети. У піонерських ланках і загонах практикувалося колективне голосне читання цікавих статей чи нарисів з піонерських газет («Пионерская правда», «Юній ленинець», «Зірка») і журналів («Пионер», «Вогнище», «Вожатий»). Задля формування інтересу до матеріалів суспільно-політичного змісту проводилися ігри-мандрівки, наприклад, «За сторінками «Пионерской правды» (рубрики: «Передовиця», «Чи вмієш ти вчитися?», «Глобус», «Колокол», «Вісті з загонів» та ін.).

XXV з'їзд КПРС (1976 р.) поставив завдання посилення ідейно-політичного виховання дітей та молоді і його зв'язку з трудовим і моральним. З огляду на це у піонерській організації розвинулись такі форми роботи, спрямованої на морально-політичне виховання піонерів, які найкраще відповідали завданням, що стояли перед радянською піонерією: спеціальні бесіди на морально-політичні теми, лекції, політінформації, піонерські диспути, ленінські читання для піонерів, тематичні вечори і ранки, тематичні піонерські збори і свята, на яких широко, урочисто підсумовували роботу піонерських загонів, дру-

жини по вивченню життя і революційної діяльності В.І. Леніна, вивченню минулого і сучасного життя нашого народу; музеї В.І. Леніна, Слави, музеї улюбленого героя, ім'я якого часто носила дружина; клуби цікавих зустрічей, клуби інтернаціональної дружби, які піонери називали по-різному: «Клуб різнобарвних галстуків», «Дружба», «Ми – діти сім'ї трудової» тощо. Розширювалася діяльність червоних слідопитів, які допомагали і в організації та поповненні музеїв, і в підготовці піонерських свят, і в розшуках матеріалів про героїчне минуле радянського народу, ще не відомих героїв Вітчизни [4, с. 69–70].

У 70–80-тих роках ХХ ст. діяльність піонерської організації проходила в межах Всесоюзного маршу піонерських загонів, який було започатковано на XVI з'їзді ВЛКСМ у липні 1970 р. Для реалізації завдання всебічного і гармонійного розвитку особистості на кожному маршруті планувалися різноманітні форми виховної роботи, як загальні (предметні уроки, Ленінські уроки, бесіди, зустрічі, політінформації, походи, екскурсії, турніри, вечори, конкурси, читацькі конференції, усні журнали, випуски ювілейних стіннівок, оформлення тематичних стендів, альбомів), так і специфічні (піонерські збори, лінійки, мітинги, вогнища, свята, ігри, зльоти, завдання і операції, передбачені програмами Маршу, створення у школах ленінських куточків, залів, музеїв; експедиції по ленінських місцях, по місцях революційної, бойової і трудової слави; комуністичні суботники; трудові подарунки до ленінських днів, до знаменних свят; трудові десанти; політичні акції, мітинги і демонстрації у зв'язку із суспільно-політичними подіями і святами; лінійки пам'яті, клуби інтернаціональної дружби; загонів вогнища; шефство загонів над жовтенятськими зірочками) – із застосуванням піонерських ритуалів, символіки, атрибутів, знаків розрізнення, нагород.

Отже, найбільш типовими формами роботи піонерської організації у 60–80-ті роки ХХ ст. були піонерський збір, піонерський зліт, піонерська лінійка, піонерське вогнище, огляд піонерського строю, тематичні свята (наприклад, свято дружби Ковчинської середньої школи Куликівського району Чернігівської області, серпень 1979; свято, присвячене Міжнародному року дитини під девізом «За щасливе дитинство у мирному світі» в Артеку, серпень 1979 р.), мітинги солідарності з народами, які боролися за незалежність, проти імперіалізму; фестивалі (дитячий фестиваль «Салют, Перемого!» в Артеку, липень 1975; дитячий фестиваль



«Хай завжди буде сонце!» у Москві, липень 1977); музеї (В.І. Леніна, Слави, музеї улюбленого героя, ім'я якого носила дружина), клуби (цікавих зустрічей, інтернаціональної дружби). Поширеними були акції та операції, які об'єднували найпопулярніші форми роботи піонерських колективів: «Солідарність», «Живи, книго!», «Мільйон – Батьківщині», «БАМу – піонерські мости» (наприклад, місячник солідарності радянської молоді з народом та молоддю В'єтнаму, який боровся, квітень 1968; операція «Піонери СРСР – В'єтнаму», квітень 1968; Всесоюзна операція «Чукотка», вересень 1975 [3; 4, с. 69]. Іншими формами були: «піонерський ліхтарик», зелений патруль, зона піонерської дії, «Швидка піонерська допомога», «Бюро добрих послуг», вечори захоплюючої науки, вікторини, турніри кмітливих, усні журнали тощо [7].

**Висновки з проведеного дослідження.** Таким чином, на основі аналізу педагогічної літератури досліджуваного періоду виявлено, що виховна робота зі школярами-піонерами здійснювалася у різноманітних формах, які давали можливість вирішувати педагогічні завдання і досягати цілей всебічного і гармонійного розвитку особистості. Форми виховної роботи визначалися цілями комуністичного виховання, її конкретним змістом і віком школярів. Організація виховної роботи у тій чи іншій формі дозволяла розгорнутися певному виду діяльності вихованців і педагогів, створити потрібну систему відносин між ними, специфічно розподіляти їхні ролі.

Цінним у роботі піонерської організації було те, що з самого початку вся її діяльність набула суспільно корисного спрямування: піонери брали посильну участь у справах свого народу. Оскільки це була політична організація, керована Комуністичною партією, то чільне місце в її діяльності займала ідейно-політична робота. Велику увагу також приділяли трудовому, розумовому естетичному, фізичному вихо-

ванню дітей та підлітків. Усе це зумовило використання розмаїття форм і методів впливу на піонерів.

У своїй діяльності піонерська організація користувалася як загальними і для школи, і для піонерії, так і специфічними формами й методами роботи. До загальних належали бесіди, зустрічі, походи, турніри, конкурси, лекції, політінформації, диспути, тематичні вечори і ранки тощо. А от збори, зльоти із застосуванням піонерських ритуалів, символіки, атрибутів проводили тільки піонери. Вони організовували піонерські маївки, мітинги, маніфестації, фестивалі і форуми дружби, збір коштів у Фонд миру, розвідку піонерських справ, акції та операції в межах Маршу піонерських загонів.

Форми й методи піонерської роботи можуть бути адаптовані до сучасних умов і використані у навчально-виховному процесі шкіл.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Божович Л.И. Возрастной подход в работе пионерской организации / Л.И. Божович, Т.Е. Конникова. – М.: Просвещение, 1969. – 96 с.
2. Воспитательная деятельность пионерской организации : Вопросы методики / Под ред. Б.Е. Ширвиндта. – М. : Педагогика, 1982. – 168 с.
3. Літопис піонерської організації України (1941–1982) // Піонерія України. 1941–1982 рр. : збірник / Упорядник Б.М. Нудлін. – К. : Молодь, 1983. – 384 с. – С. 295–379.
4. Методика роботи піонерської дружини / За ред. І.А. Винниченко та В.А. Якубовського. – К. : Рад. школа, 1970. – 319 с.
5. Система воспитательной деятельности пионерской организации / Под ред. Б.Е. Ширвиндта. – М. : Педагогика, 1978. – 176 с.
6. Соколова Э.С. Всесоюзная пионерская организация имени В.И. Ленина. Страницы истории / Э.С. Соколова, В.А. Таборко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 96 с.
7. Ширвиндт Б.Е. Классный руководитель и пионерский отряд / Б.Е. Ширвиндт. – М. : Просвещение, 1980. – 175 с. – (Б-ка клас. руководителя).



УДК 37.015.311.091.4

## ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ Г. ВАЩЕНКА ЩОДО ЗМІСТУ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У СВІТЛІ НАЦІОНАЛЬНО-СОЦІАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ

Петренко Л.М., к. пед. н.,  
доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки  
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

У статті розглянуто педагогічні ідеї Г. Ващенко щодо змісту виховання молоді. Автор указує на домінуючу роль національної спрямованості у системі виховання молоді. Визначено вплив соціального середовища на формування понять «національна свідомість» і «національна ментальність». Підкреслено взаємозалежність між важливістю формулювання життєвої мети й умінням досягти успіху в соціальному середовищі. Зазначено важливу роль держави і суспільства у соціальному розвитку особистості. Обґрунтовано, що школа є головним інститутом соціалізації особистості та виховання молоді на національному ґрунті. Розкрито доцільність формування особистості людини «як наслідок вияву її вільної волі».

**Ключові слова:** Григорій Григорович Ващенко, національне виховання, соціалізація особистості, національний характер виховання, свобода волі.

В статье рассмотрены педагогические идеи Г. Ващенко относительно содержания воспитания молодежи. Автор отмечает доминирующую роль национальной направленности в системе воспитания молодежи. Определено влияние социальной среды на формирование понятий «национальное сознание» и «национальная ментальность». Подчеркнута взаємозалежність між важливістю формулювання життєвої мети й умінням досягти успіху в соціальному середовищі. Зазначено важливу роль держави і суспільства у соціальному розвитку особистості. Обґрунтовано, що школа є головним інститутом соціалізації особистості та виховання молоді на національному ґрунті. Розкрито доцільність формування особистості людини «як наслідок вияву її вільної волі».

**Ключевые слова:** Григорий Григорьевич Ващенко, национальное воспитание, социализация личности, национальный характер воспитания, свобода воли.

Petrenko L.M. PEDAGOGICAL IDEAS OF G. VASHCHENKO ACCORDING TO THE CONTENT OF YOUTH UPBRINGING IN THE LIGHT OF NATIONAL-SOCIAL PROBLEMS

In the article the questions of youth upbringing are viewed. The author notes the dominant role of national orientation in the system of youth upbringing. The influence of the social environment on the formation of concepts is determined: “national consciousness”, “national mentality”. The interdependence between the importance of formulating of vital purpose and the ability to succeed in a social environment is emphasized. The important role of the state and society in social development of the personality is noted. It is substantiated that the school is the main institution of socialization of the person and education of young people on a national basis. The importance of personality formation is noted “as a consequence of the manifestation of his free will”.

**Key words:** Grigoriy Vaschenko, national upbringing, personality socializing, national features of upbringing, free will.

**Постановка проблеми.** Складні процеси реформування освіти в Українській державі привертають увагу науковців до питань змісту виховання української молоді. Розбудова української державності залежить від виховання нового покоління молоді, здатної до успішного поєднання особистих та національно-державних інтересів. Питання змісту виховання особливо гостро стояло в період національно-визвольних змагань та духовного відродження України на початку ХХ ст. Яскравим представником педагогічної думки того часу з питань виховання молоді був палкий патріот України, педагог, психолог, науковець Григорій Ващенко. До його педагогічної спадщини ми звертаємося нині, коли суспільство в очікуванні змін, проведення дієвих реформ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У процесі наукового пошуку з'ясовано, що дослідженню питання змісту виховання молоді у спадщині Г. Ващенко присвячені праці А. Бойко, О. Вишневського, О. Гентош, В. Кульчицького, В. Моргуна, М. Стельмаховича, Г. Хілліга.

Педагогічні ідеї Г. Ващенко були предметом вивчення Г. Бугайцевої, С. Головчук, О. Гука, Н. Дем'яненко, В. Огнев'юка. Варто виділити ґрунтовність дослідження педагогічних ідей Г. Ващенко щодо змісту виховання у світлі національно-соціальної спрямованості професора А. Бойко, викладеного у посібнику «...Служба Богові й Батьківщині». Саме цей аспект дослідження привертає нашу увагу.

**Постановка завдання.** Метою статті є виокремлення педагогічних ідей Г. Ващенко



щодо змісту виховання як національно-соціального феномену.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасна педагогічна наука демонструє підвищений інтерес до питань змісту виховання, відродження духовності, моральності, переосмислює здобутки педагогів початку ХХ ст. в контексті викликів сьогодення до питань національного виховання в Україні. Педагогічні ідеї Г. Ващенка щодо змісту виховання української молоді займають вагомe місце в культурно-історичному розвитку нації загалом і окремої особистості зокрема. «Кожного разу, коли відбувається зміна в політичному й господарському житті народів, коли з'являються нові течії, філософські думки, змінюються зміст освіти й виховання молоді», – зазначає педагог [5, с. 397]. Кожен народ створює свою систему виховання, творчо використовуючи властиві йому національні традиції, звичаї, вірування. Заслуга Г. Ващенка в тому, що він розглядав зміст виховання як ключ до вироблення в молоді активної життєвої позиції, соціально значущої діяльності на основі національних інтересів, пріоритетів. Його ідеї є основою для розбудови національної школи і національної держави. Він вважав, що «<...> на розбудову своєї національної освіти й виховання молоді і нам, українцям, варто звернути найбільшу увагу» [6, с. 4]. В українській педагогіці 20-х рр. ХХ ст. педагогічні ідеї щодо виховання молоді висловлювали Г. Ващенко, В. Дурдуківський, І. Огієнко, С. Русова, Л. Українка, І. Франко. Серед названих імен для нас важливими є погляди Г. Ващенка на виховання як на національно-соціального феномену.

Людина народжується і живе в певному соціальному оточенні з яскраво вираженими національними ознаками, що характеризуються мовою, культурою, звичаями. Саме у соціальному оточенні починається усвідомлення причетності до свого народу, нації, закладаються підвалини формування таких понять, як «національна свідомість», «національна гідність», «національні цінності», «ментальна ідентичність», «духовність» та ін. Отже, виховання національно-свідомої особистості – одне із архіважливих завдань виховання. Нація – це реальне соціальне оточення людини, земна спільнота, у житті якої велику роль відіграють загальнолюдські цінності. Г. Ващенко переконливо доводить, що виховання «взагалі» не можливе, воно є глибоко національним за своєю сутністю, змістом, ґрунтується на ідеях національного світогляду, філософії, ідеології з урахуванням національно-культурних традицій, психічних і природних особливостей українців.

Глибоке знання психологічних властивостей українців надає працям Г. Ващенка фундаментальної величі. Національна ідея є стрижнем змісту виховання й основою національно-соціального феномена педагогічної системи виховання молоді визначного педагога. Отже, професор Г. Ващенко обстоював педагогічну ідею національного характеру виховання за своєю сутністю, змістом, характером.

У творчій спадщині Г. Ващенка важливою є ідея відродження історичної пам'яті українського народу, пробудження його національної свідомості через використання традицій. Значення традицій у розвитку людства він порівнює з роллю пам'яті в житті однієї людини, оскільки «<...> функція пам'ятати полягає у збереженні набутого досвіду, <...> бо тільки попередній досвід дає їй можливість з успіхом пристосовуватись до умов життя й боротись за своє існування. Таке ж саме значення традиції в розвитку людства й окремих націй» [3, с. 101]. Педагог вважає, що завданням молоді є збереження й удосконалення того, що створили попередники. У збереженні нації традиції відіграють незамінну роль, оскільки вони підтримують цілість поколінь «минулих, сучасних і майбутніх». Педагогічне значення національно-культурних традицій у вихованні молоді полягає в тому, що вони уособлюють виховні зусилля українського народу впродовж віків. Через систему традицій кожен народ зберігає, удосконалює свою духовну культуру, характер, психологічні особливості і передає їх дітям.

Проте педагог закликає не зупинятись у часовому просторі минулого, а відчувати вимоги сьогодення та бачити перспективи майбутнього. Він наголошує: «Розв'язуючи питання про цілі виховання сучасної української молоді, ми мусимо рахуватися не лише з нашими традиціями, а й з тими завданнями, що ставить перед нами сучасне і майбутнє <...>» [3, с. 162].

Отже, професор Г. Ващенко обґрунтував педагогічну ідею незамінної ролі національно-культурних традицій у вихованні української молоді. Науково обґрунтоване, наповнене національним змістом, належним чином організоване виховання забезпечує духовний розвиток народу, процес соціалізації особистості в суспільстві. Погляди Г. Ващенка на виховання як соціальний інститут суголосні вимогам сьогодення, коли стоїть питання піднесення ролі виховання у суспільному житті.

Що стосується змісту виховання, то Г. Ващенко у ряді праць висловлює свою прихильність до демократичних принципів виховання. Він заперечує авторитар-





ність як у родинному, так і в громадському вихованні. Педагог зазначає, що «<...> є дві протилежні системи виховання взагалі і родинного виховання зокрема. Перша система авторитарна, що тримає дітей у страху перед батьками і педагогами» [2, с. 241]. Хиби такої системи відомі: вона виховує людей забитих, безініціативних, озлоблених. Тому виховання не повинно ламати насильно особистість дитини, не враховуючи її психічні властивості. Країні потрібні рішучі, ініціативні люди із сильним, вольовим характером, здатні ставити перед собою конкретні завдання і долати перешкоди під час їх виконання. Професор, розвиваючи свою думку, вказує на існування другої системи виховання – системи вільного виховання, яка відповідає засадам природовідповідності: «Вона дає дітям повну волю й заперечує справжнє керівництво ними з боку дорослих, обмежуючи роль останніх до піклування про оточення, у якому діти могли б вільно розвиватись відповідно до своїх природних нахилів» [2, с. 241].

Г. Ващенко застерігає, що як суворе виховання, яке супроводжується покараннями, так і надання дітям повної волі матимуть негативні наслідки [2, с. 242]. Тому педагог вважає, що природний шлях виховання лежить десь посередині: «<...> у сучасному вихованні українських дітей треба йти середнім шляхом: уникати зайвої суворості і непотрібних кар і водночас не покладатись цілком на природу, а розумно керувати дітьми, рахуючись із їхніми природними нахилами і здібностями» [2, с. 243]. Отже, за утвердження в суспільстві демократичних принципів життя, а значить і виховання дітей, у педагогіці привертається увага до дитини, розвитку її індивідуальних здібностей, можливостей, потреб. Г. Ващенко демонструє прихильність до реалізації ідеї індивідуального творчого підходу до діяльності дитини під керівництвом учителя. Таким чином, Г. Ващенко формулює педагогічну ідею формування соціально-активної, ініціативної, творчої особистості та педагогічну ідею індивідуального підходу до розвитку творчої, самостійної особистості.

Розвиваючи свої погляди на зміст виховання, Г. Ващенко вважає головною цінністю демократії визнання за людиною свободи волі і свободи вибору, оскільки особистість формується як наслідок її свободної волі. Педагог зазначає, що «ми відрізняємо в людини темперамент, обдарованість, тип і характер». Вони є проявом як вроджених ознак, так і сформованих під впливом соціального оточення у результаті свідомої

праці над собою. Саме так «викристалізується особистість людини як наслідок вияву її свободної волі» [7, с. 134–145]. Отже, Г. Ващенко обґрунтував педагогічну ідею визнання за людиною свободи волі і свободи вибору в її формуванні як особистості. Розв'язання основного завдання виховання молоді педагог тісно пов'язував із вирішенням соціально-політичних завдань, які стоять перед українським народом: об'єднання заради досягнення державної незалежності; відбудова заводів і фабрик, сільського господарства й торгівлі; досягнення високого рівня розвитку духовності, освіти, науки, культури, мистецтва [3, с. 163].

Отже, проблеми виховання української молоді Г. Ващенко розглядає із соціально-педагогічних позицій та з урахуванням національних особливостей. Про соціальну спрямованість педагогічних поглядів науковця свідчить і його розуміння ролі держави і суспільства у житті кожної людини. «Своєю чергою держава і суспільство мусять стежити за тим, щоб кожен член суспільства виконував свої громадські й державні обов'язки і щоб не було експлуатації людини. Крім того, держава і суспільство мусять дбати про такий лад, щоб у кожного члена суспільства поза працею залишався час для задоволення духовних потреб» [3, с. 73].

Свобода відкриває шлях для розвитку творчих здібностей особи, сприяє прояву ініціативи, навиків демократичної, толерантної поведінки і приводить до появи громадянського виховання, яке повинне дати відповідь на питання соціальної справедливості. Професор Г. Ващенко критикує капіталістичне суспільство за жадобу до наживи: «<...> володіючи величезними матеріальними благами, людина розгубила блага духовні» [3, с. 164]. Він переконаний, що нова епоха на перше місце в житті людей поставить не матеріальні цінності, а духовні. Кожен член суспільства робить вибір між авторитарністю і рівністю, тоталітаризмом і демократією.

У сучасних умовах у процесі виховання молоді розвиваються навиків демократичної поведінки, і таке виховання ми називаємо громадянським. Педагог вважав, що виховання як національно-соціальний феномен цілком і повністю залежить від наявного державного устрою. У «Проекті системи освіти в самостійній Україні» Г. Ващенко зазначав, що «державний устрій у самостійній Україні не мусить бути деспотичним: він має відповідати волі народу, себто бути демократичним не на словах тільки, а й на ділі. За такого устрою свобода кож-



ного громадянина мусить бути забезпечена, вона має обмежуватись владою лише тоді, коли хтось порушує свободу і права іншої людини» [6, с. 38].

Педагог зазначає, що для успішної соціалізації молоді в суспільстві варто особливу увагу звернути на її виховання. «Молодь треба виховувати так, щоб для неї на першому місці стояли обов'язки, а потім уже права, щоб кожна молода людина насамперед мала задоволення не з того, що вона посідає в суспільстві те чи інше керівне становище, а з того, що вона чесно виконала свої обов'язки. Таку свідомість треба виховувати в молоді ще з дитинства», – вважає педагог [3, с. 179].

Г. Ващенко наголошує, що саме школа повинна більше уваги приділити громадянському вихованню молоді, оскільки треба не тільки озброїти учнів знаннями, а й привчити їх ретельно виконувати громадські обов'язки, виховуючи цим навички до громадської роботи, риси свідомого громадянина, виховувати в молоді свідомість «своєї національної окремішності», виховувати любов до свого народу. «Свій нарід українець мусить любити так, як діти люблять своїх батьків», – вважає Г. Ващенко [7, с. 172]. У практичному втіленні «любов до Батьківщини мусить підказати їй (молоді – Л. П.), що одно з найважливіших завдань її – це плекання ідеї соборності, єдності українського народу, плекання не лише на словах а й на ділі» [7, с. 176]. Отже, педагог приходять до висновку, який на сьогодні є дуже актуальним: «<...> головне те, що треба так перебудувати навчально-виховний процес, щоб учні не були пасивним об'єктом його, а щоб вони брали активну участь у ньому під керівництвом педагогів» [3, с. 180]. Таким чином Г. Ващенко формулює педагогічну ідею необхідності громадянського виховання молоді.

Велику увагу в розбудові національної системи виховання Г. Ващенко приділяє родинному вихованню. Педагог дає високу оцінку моральному стану, духовності української родини в дореволюційний період. З перших днів життя людини розпочинається соціалізація особистості в сім'ї. Перші знання, поняття, враження про навколишній світ та життя дитина одержує в сім'ї від матері і батька. Г. Ващенко формулює педагогічну ідею відповідальності батьків як вихователів своїх дітей за вироблення єдиного підходу у вихованні. Педагог зосереджує увагу на необхідності глибоких знань з основ педагогіки та дитячої психології для виховання дітей, їх успішної соціалізації в житті. Суспільно-економічне життя складається так, що дитині потрібен

дитячий садок, школа, дитяче товариство. Людина як соціальна істота приходять у світ і соціалізується через спілкування спочатку у дитячому товаристві, потім у спільноті, яка має свої звичаї, традиції, свій національний характер, свою національну культуру. Г. Ващенко у ряді своїх праць підкреслює вагомість родинного виховання, моральних устоїв родини. Педагог зазначає: «Велике значення у вихованні має моральна атмосфера, що панує в родині. Шкідливий вплив на дитину мають взаємні сварки батьків, вияви незадоволення життям, пригнічений настрій і т. ін. Навпаки, сердешні й добрі відношення між батьками, їхня життєрадісність і бадьорість, віра в майбутнє благодушно впливають на дитину, посилюють у неї любов до батьків» [4, с. 18]. Підсумовуючи вищезазначене, вважаємо актуальною педагогічну ідею Г. Ващенко щодо посилення виховної функції родини як найважливішого інституту виховання особистості.

Мотивацією, стимулом до успішної соціалізації особистості повинна бути життєва мета: «Основна життєва мета, що її ставить перед собою людина, є рушійною силою в діяльності її, тим стрижнем, навколо якого концентруються сили і здібності. <...> Людина сама ставить перед собою ту чи іншу життєву мету. Відповідно до цієї мети вона не тільки діє, а й виховує і перевиховує себе, себто формує свою особистість» [1, с. 221]. Отже, педагогічна ідея формування у молоді уміння ставити і реалізовувати соціально-значущу мету є життєво необхідною. Не менш важливою цінністю у національній системі виховання педагог вважав виховання волі і характеру, тіловиховання, морально-релігійне виховання та виховання правильних стосунків між людиною і природою.

Узагальнюючи проведений аналіз педагогічних ідей щодо змісту виховання як національно-соціального феномена, можемо впевнено констатувати, що Г. Ващенко зробив науково-обґрунтований висновок про те, що «школа мусить використовувати кожний момент своєї роботи не тільки для того, щоб дати учням знання, а й для того, щоб виховати з них повновартісних, всебічно розвинутих людей і добрих громадян своєї батьківщини» [3, с. 180].

Оскільки виховання є глибоко національним за своєю сутністю, то воно повинно опиратися на національний ідеал, в основі якого лежать загальнолюдські та національні цінності, що є віковими духовними надбаннями народу. Г. Ващенко закликає перебудувати навчально-виховний процес, зорієнтувати його на український ідеал національного виховання, взірець, який би



став стимулом для особистої і громадянської діяльності.

Розкриттю ідеалу національного виховання присвячено такі праці видатного педагога, як «Виховний ідеал», «Виховна роль мистецтва», «Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру», у яких Г. Ващенко визначає головну ціль ідеалу національного виховання – служіння Богові та своїй Батьківщині. Педагог підкреслює, що «служба Батьківщині наказує підкоряти свої інтереси потребам українського народу», усвідомлювати не лише як обов'язок, а ширше – як сенс усього життя, без якого неможливо жити [3, с. 177]. Водночас він застерігає від поверховості розуміння ролі ідеалу для виховання молоді: «Традиційний ідеал людини – це не вишивана сорочка, яку можна скинути і все ж таки залишитися українцем. Ідеал людини – це те найкраще, що створив народ у розумінні можливостей людської особистості та її призначення» [3, с. 103].

Академік В. Огнев'юк вважає, що формула «Служіння Богові й Україні» у системі поглядів Г. Ващенка на зміст виховання відіграє ключову роль. По-перше, вона вказує на ідеальну природу цінностей, які засвоюються людиною насамперед із допомогою віри. По-друге, ідеал служіння Богові й Україні вказує на ієрархізм системи. Бог і мораль, що від нього, – це те, що є другим після Бога. Ця формула вказує на системно-ціннісний підхід, хоч Г. Ващенко ціннісних оцінок не дає. Але, відштовхуючись від його формули, ми розуміємо, що людині потрібне не будь-яке виховання, а виховання, у процесі якого формуватимуться цінності, що допомагатимуть налагодити відносини із соціальним, природним середовищем, що й забезпечить особистості належну соціалізацію в суспільстві. Виховання людини на вказаних цінностях дає підстави визначити такі принципи змісту національного виховання за Г. Ващенко: моральність (сфера вселюдського життя); патріотизм (сфера національного життя); громадянськість або демократизм (сфера цивільних або громадянських стосунків); родинність (сфера сімейних стосунків); характерність (сфера індивідуального життя); природовідповідність (відношення людини до себе і навколишнього довкілля) [8, с. 4–5].

Проведене дослідження показує, що звернення Г. Ващенка до національних особливостей виховання і покладення їх в основу системи виховання молоді відобразило сутність підходу педагога до цього питання і дозволило нам виокремити такі педагогічні ідеї: 1) національного характеру виховання за своєю сутністю, зміс-

том, характером; 2) важливості національно-культурних традицій для збереження набутого досвіду поколінь минулих, сучасних і майбутніх; 3) виховання національно-свідомої молоді; 4) формування соціально-активної, ініціативної, творчої особистості; 5) реалізація індивідуального підходу до розвитку творчої, самостійної людини; 6) формування особистості людини як наслідок вияву її свобідної волі; 7) забезпечення умов для духовного розвитку особистості; 8) посилення виховної функції родини як найважливішого інституту виховання особистості; 9) формування уміння ставити соціально-значущу мету; 10) виховання волі і характеру в молоді; 11) ідея служби Богові й Батьківщині.

Висновки із проведеного дослідження. Отже, можемо підсумувати, що в педагогічних ідеях професора Г. Ващенка чітко прослідковується домінування національної спрямованості, яка в поєднанні із соціальною направленістю стала основою теорії національного виховання української молоді. Школа у розумінні педагога є основним інститутом соціалізації особистості. Г. Ващенко обґрунтував ідею національного виховання як найбільш прогресивної можливості соціалізації особистості під час підготовки її до життя. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів педагогічної діяльності Г. Ващенка й потребує цілісного, системного розгляду та аналізу його педагогічної спадщини.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Ващенко Г. Виховання волі і характеру / Г. Ващенко. – Лондон : Вид-во Спілки Української Молоді, 1952. – Ч. 1 : Психологія волі і характеру. – 1952. – 256 с.
2. Ващенко Г. Виховання волі і характеру / Г. Ващенко. – Боффало ; Мюнхен : Вид-во Спілки Української Молоді, 1957. – Ч. 2. – 1957. – 270 с.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал : [підруч. для педагогів, виховників, молоді і батьків] / Г. Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 190 с.
4. Ващенко Г. Виховання любові до Батьківщини / Г. Ващенко // Вибрані педагогічні твори / Г. Ващенко. – Дрогобич : Видавнича фірма «Відродження», 1997. – С. 65–101.
5. Ващенко Г. Загальні методи навчання : [підручник для педагогів] / Г. Ващенко. – К. : Українська видавнича спілка, 1997. – 410 с.
6. Ващенко Г. Проект системи освіти в самостійній Україні / Г. Ващенко. – Мюнхен, 1957. – 48 с.
7. Ващенко Г. Хвороби в галузі національної пам'яті / Г. Ващенко. – К., 2003. – Т. 5. – 335 с.
8. Огнев'юк В. Нація має йти вперед: Актуальність аксіологічних домінант педагогічної спадщини Г. Ващенка / В. Огнев'юк // Освіта. – 2008. – № 21. – С. 4–5.



УДК 373.2

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УСТАНОВ ОСВІТИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ЧЕРНІГІВСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ (20–30-ті рр. XX ст.)

Осьмук Н.Г., к. пед. н.,  
доцент кафедри педагогіки  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка  
Сидоренко Н.В.,  
аспірант кафедри педагогіки  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

Статтю присвячено дослідженню проблеми становлення й розвитку закладів національних меншин системи соціального виховання Наркомосу УСРР для дітей дошкільного віку в Чернігівській губернії у 20–30-х рр. XX ст. Розглянуто соціальні й педагогічні умови становлення мережі установ, охарактеризовано труднощі їх функціонування, з'ясовано концептуальні педагогічні засади їх виховної системи.

**Ключові слова:** національні меншини, заклади освіти національних меншин, діти дошкільного віку, дитячий садок, дитячий будинок, денний дитячий будинок.

Статья посвящена исследованию проблемы становления и развития учреждений дошкольного образования национальных меньшинств Черниговской губернии в 20–30-х гг. XX в. Рассмотрены социальные и педагогические условия становления указанных учреждений, охарактеризованы проблемы их функционирования. Выявлены концептуальные педагогические основы воспитательной деятельности учреждений.

**Ключевые слова:** национальные меньшинства, учреждения образования национальных меньшинств, дети дошкольного возраста, детский сад, детский дом, дневной детский дом.

Osmuk N.H., Sydorenko N.V. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF INSTITUTIONS FOR THE EDUCATION OF NATIONAL MINORITIES FOR PRESCHOOL CHILDREN IN THE CHERNIHIV PROVINCE (20–30's of the XX century)

The article is aimed at the research of the problem of formation and development of the ethnic minorities' educational institutions in the system of social education of Narkomos USSR for preschool children in Chernihiv province in 20–30's of the XX century. Social and pedagogical conditions of educational institutions system are viewed, difficulties of their functioning are characterized, conceptual pedagogical foundations of their upbringing system are found out.

**Key words:** ethnic minorities, ethnic minorities' institutions, preschool children, kindergarten, children's home, day-care orphanage.

**Постановка проблеми.** В умовах демократизації та гуманізації освіти України активізувався пошук нових концептуальних ідей та шляхів розвитку всіх ланок освіти, починаючи з дошкільної. Модерна дошкільна освіта України має формуватись на основі найкращих надбань національного історико-педагогічного досвіду. Важливе місце у цьому процесі займає період 20-х рр. XX ст. Саме в цей час дошкільна освіта, зокрема для національних меншин, розбудовувалась як ланка системи державного піклування на засадах нової освітньої політики та інноваційних ідей у галузі виховання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема становлення закладів дошкільного виховання в Україні першої третини XX ст. представляє науковий інтерес і висвітлена в роботах Н. Фроленкова, Т. Пантюк, І. Улюкаєвої, В. Виноградової-Бондаренко, С. Попиченко. Історико-

педагогічні аспекти розвитку дошкільного виховання відображено у працях О. Венгловської, Т. Філімонової, Н. Лисенко, Т. Степанової, Л. Артемової, Н. Дічек, Л. Пісоцької, З. Борисової, О. Бондар, З. Нагачевської. Окремі питання дошкільної освіти національних меншин висвітлені у дисертаційних дослідженнях Л. Антонюк, Н. Кротік, О. Гончарової, І. Міронової та ін.

**Постановка завдання.** Мета статті – визначити організаційно-педагогічні особливості розвитку закладів національних меншин системи соціального виховання Наркомосу УСРР для дітей дошкільного віку в Чернігівській губернії у 20–30-х рр. XX ст.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На початку 20-х рр. XX ст. соціальне становище дитячого населення визначалось наслідками капіталістичного минулого та суперечностями пореволюційного розвитку. Імперіалістична та громадянська війни, епідемії й зубожіння, розруха



й безробіття спричинили нечувану хвилю дитячої безпритульності. Унаслідок голоду 1921–1922 рр. кількість дітей-сиріт та безпритульних зросла до 1,5 млн осіб. Разом із тим зростання зайнятості жінки-матері на виробництві та у громадському житті позбавило її можливості приділяти належну увагу сім'ї та дітям, що також збільшило кількість дітей, кинутих напризволяще, до неймовірних масштабів.

У таких умовах радянський уряд змушений був почати розбудову закладів соціального виховання, починаючи з найнижчої ланки. Нова влада оголосила про активізацію громадсько-суспільного дошкільного виховання. У квітні 1919 р. в Москві було скликано Перший Всеросійський з'їзд щодо дошкільного виховання, який поставив за мету визначити головні завдання соціального дошкільного виховання, з'ясувати основний тип дошкільного закладу, вирішити питання підготовки дошкільних працівників та організаційні питання в центрі й на місцях [16, с. 4]. Постає на порядку денному і проблема дошкільного виховання національних меншин. Із цього приводу в резолюції за доповіддю М. Фрумкіної «Про національні дитячі садки», прийнятій на цьому з'їзді, зазначалось: «Дошкільне виховання повинно бути створено тільки рідною мовою. Органи народної освіти повинні подбати про підготовку для цих закладів таких працівників, які могли б працювати мовою дітей, були б знайомі з культурою, творчістю народів цієї мовою» [17, с. 89].

До розбудови закладів соціального виховання активно долучився й уряд радянської України. У 1920 р. народним комісаріатом освіти УСРР були видані постанови «Про соціальне виховання дітей», «Про денні дитячі будинки», «Про організацію відкритих дитячих будинків», у яких визначались основні концептуальні засади та напрями формування різних ланок освіти, зокрема дошкільної.

Дошкільне виховання в системі освіти УСРР здійснювалося в таких основних типах установ соціального виховання, як дитячі будинки, денні дитячі будинки та дитячі садки. Згідно з Кодексом законів про народну освіту УСРР (1922 р.) дитячим будинком визнавалася державна установа, що мала характер трудової комуни для дітей обох статей віком від 4-х до 15-ти років. Денний дитячий будинок призначався для спільного соціального виховання дітей обох статей віком від 4-х до 15-ти років із перебуванням у ньому дітей лише у денні та вечірні години. Тривалість роботи денного дитячого будинку становила 12 годин. Дитячим садком визна-

вався заклад для спільного соціального виховання дітей віком від 4-х до 8-ми років [15, с. 25–28].

Кількість дитячих установ соціальної охорони та виховання як загальна, так і за окремими типами, як і пропорційне співвідношення між кількістю закладів різних типів, встановлювалась і затверджувалась Головним управлінням соціального виховання із представлення губернських виконавчих комітетів для кожної губернії окремо [15, с. 23].

На території Чернігівської губернії мережа догляду й виховання 4–8-річних дітей національних меншин на 1921 р. була представлена переважно єврейськими закладами і мала такий вигляд: три дитячі садки та один дитячий будинок у м. Чернігові, по одному дитячому будинку та дитячому садку у м. Козельці та м. Сосниці, по одному дитячому будинку у м. Конотопі, м. Ніжині, м. Глухові, м. Борзні; по одному дитячому садку в м. Сновську та м. Остері й один денний дитячий будинок у м. Городні [3, с. 15].

Аналіз заяв єврейських громадян м. Чернігова доводить, що більшість батьків прагнула віддати дітей до дитячих садків не через свою зайнятість на виробництві, а для порятунку їх від голодної смерті вдома. На підтвердження цього факту наведемо заяву С. Леонідової: «Прошу прийняти мою дитину в дитячий садок з огляду на моє вкрай тяжке становище. Чоловік мій півроку без роботи, засобів для існування немає і я не маю жодної можливості утримувати свого чотирирічного сина» [14, с. 53].

До 1922 р. спостерігалась тенденція розширення мережі єврейських дошкільних закладів, але вже із другої половини цього року, а саме після Всеукраїнської єврейської конференції (червень 1922 р.), «коли рука НЕПу вдарила по справі народної освіти, коли один за одним заклади освіти знімалися із держзабезпечення, коли органи народної освіти починали переходити на місцеве утримання, скорочення мережі дошкільних установ національних меншин визначалось як природна необхідність» [4, с. 7]. Половина кількості скорочених дитячих установ припала на дитячі садки. Переважну частину з них було перетворено на денні дитячі будинки. У кожному конкретному випадку були свої причини реорганізації. Так, на засіданні колегії єврейської секції при відділі народної освіти у м. Сосниці, взявши до уваги той факт, що в дитячому садку були діти старші 6-ти років, яких необхідно було навчати грамоті і які не мали можливості відвідувати школу, було прийнято рішення запросити



викладача грамоти та перетворити дитячий садок на денний дитячий будинок [5, с. 21]. Відзначимо, що наведений приклад був не поодиноким. Перетворення дитячих садків на денні дитячі будинки мало масовий характер і відповідало загальній тенденції освітньої політики УСРР.

Станом на 1923–1924 рр. на Чернігівщині губернським єврейським бюро було організовано 11 дитячих будинків, у яких виховувались понад 400 напівсиріт та сиріт. Кількість вихованців єврейських дитячих будинків Чернігівської губернії постійно збільшувалась за рахунок дітей, які направлялися з місць СРСР, де панував голод. На жаль, з 1923 р. дитячі будинки спіткала така сама участь, як і дошкільні установи, – масове закриття та скорочення чисельності. Протягом 1923 р. були ліквідовані такі дитячі будинки: Борзенський, який злився з Конотопським, Сосницький та один Чернігівський.

Однак у межах республіки загальна кількість закладів соціального виховання для єврейських дітей була задовільною і навіть перевищувала середні показники мережі за іншими національностями. Згідно з архівними даними, у 1925–1926 рр. в УСРР налічувалось 138 дитячих садків, у яких виховувалось 6533 дитини, серед яких українців було 35,8%, росіян 24%, євреїв 37,6%, поляків 1,4%, німців 0,8% та 0,4% дітей інших національностей. Що стосується мови виховання в дитячих садках, то у 34,8% із них воно здійснювалось українською мовою, у 39,9% російською мовою, єврейською мовою виховували у 15,9% дитячих садків, польською у 0,7%, німецькою мовою у 0,7% закладів [18, с. 73]. У денних дитячих будинках, яких в УСРР налічувалось 23 з 1895 вихованцями, навчалось 15,6% українців, 21% росіян, 62,4% євреїв, 0,9% поляків, 0,1% німців. За мовою навчання денні дитячі будинки поділялись таким чином: 17,4% здійснювали навчання українською мовою, 43,5% – російською, 34,8% – єврейською [18, с. 73]. Ситуація з дитячими будинками в УСРР мала такий вигляд: 9 польських із 461 дитиною, 3 німецьких із 456 дітьми, 1 татарський із 35 дітьми, 71 єврейський із 8418 дітьми [18, с. 83].

Окрім організаційних питань, увага уряду була спрямована й на вирішення педагогічних задач. У 20-х рр. серед науковців та практиків точилися гострі дискусії із приводу вироблення спільної позиції щодо змісту та форм навчально-виховної роботи.

Сучасна дослідниця О. Бондар, характеризуючи методичне забезпечення в галузі дошкільного виховання УСРР зазна-

ченого періоду, виокремлює три етапи: 1919–1922 рр. – панування методики «вільного виховання» на основі педагогічної спадщини Ф. Фребеля, М. Монтесорі, С. Русової; 1923–1927 рр. – паралельне існування дошкільних закладів, які працювали за методиками «вільного», колективного (О. Дорошенко) й біогенетичного виховання (І. Соколянський, О. Залужний); 1928–1933 рр. – розроблення і закріплення методів виховання дітей на засадах марксизму-ленінізму [1, с. 17].

У 1920 р. педагог та громадський діяч Л. Шлегер, говорячи про дошкільне виховання, визначала головними елементами дитячого життя працю, гру та мистецтво. На її думку, ці три елементи повинні були входити у всі сфери життя дитини: у фізичну, розумову, соціальну, естетичну та моральну [16, с. 62]. Саме на основі цих елементів організовувалась навчально-виховна робота в дошкільних закладах досліджуваного періоду, зокрема для національних меншин.

Пріоритетна роль у соціальних установах Чернігівщини надавалась грі та праці. Вони визначались як природні потреби дитини, а головна увага була спрямована на створення сприятливих умов їх перебігу. Діти разом із вихователями брали участь у всіх видах самообслуговування та господарського життя. З аналізу плану занять у Чернігівському дитячому будинку № 1 дізнаємося, що для організації життєдіяльності у закладі були створені продовольча, санітарна, господарська, сільськогосподарська, ремонтна та педологічна комісії. Обов'язки у кожній із них розподілялись таким чином: члени продовольчої комісії отримували та розподіляли продукти, готували та роздавали їжу, мили посуд, прибирили кухню. Діти, що входили до санітарної комісії, прибирили приміщення, стежили за санітарним станом у будинку, піклувались про хворих. Робота в господарській комісії передбачала завідування інвентарем у будинку, співпрацю зі швейною майстернею та пральнею. Члени сільськогосподарської комісії обробляли город, доглядали за тваринами, садом, парником. Працюючи в ремонтній комісії, діти займалися ремонтом одягу та взуття, дрібним ремонтом меблів. Догляд за маленькими дітьми, гра з ними та залучення їх до господарського життя входило в обов'язки педологічної комісії. Усі діти віком від 4-х до 6-ти років активно працювали у кожній із комісій, виконуючи при цьому посильну для себе роботу [6, с. 9].

Разом із роботою в комісіях діти поглиблювали свої знання в наукових та худож-



ніх гуртках. Так, у Чернігівському дитячому будинку № 1 на роботу в гуртках відводили до 77 годин на тиждень. Аналіз документів виявив існування серед інших гуртків любителів природничих наук (заняття двічі на тиждень) та спортивного (заняття проходили щодня). Особливо велика увага приділялась мистецтву – діти відвідували літературний (заняття двічі на тиждень), музично-драматичний гурток, гурток любителів малювання, ліплення та різьби (заняття двічі на тиждень). За творчим розвитком та талантами дітей постійно стежили вихователі, про що відмічали у списках вихованців та характеристиках, указували у спеціально створених відомостях про здібних дітей. У зверненнях до губернського єврейського бюро знаходимо листи колективу дитячого будинку ім. К. Маркса м. Козельця із проханням надати піаніно [7, с. 52]. Цей факт засвідчує, що навіть за умов постійної нестачі коштів на елементарне роль мистецтва у дошкільному вихованні національних меншин цінувалася на належному рівні.

Одним із пріоритетних напрямів роботи в єврейських дошкільних закладах було соціалістичне виховання та розвиток «суспільних інстинктів». Навіть дітей віком 4–6 років привчали до таких понять, як «збори», «вибори», «відповідальність», «допомога». Аналіз репертуару спектаклів дитячих будинків Чернігівщини показує, що майже всі вони були присвячені річниці Жовтневої революції або організовувались для підтримки нужденних товаришів, наприклад: «На підтримку дітей голодуючого Поволжя», «На підтримку єврейським столярним та швейним майстерням» тощо [8, с. 2]. Таким чином, характер і спрямованість навчання та виховання в дошкільних закладах для національних меншин повністю відповідали радянським ідеологічним орієнтирам та реалізовувались через принципи трудового виховання і зв'язку виховання з виробництвом.

Характеризуючи діяльність установ національних меншин зазначеного періоду, варто окреслити і труднощі, які виникали в їхній роботі. У 1923–1924 рр. губернське єврейське бюро активно проводило лінію так званої інтернаціоналізації, спрямованої на спільне навчання дітей різних національностей. Цей досвід був активно використаний у тих регіонах губернії, де відділи освіти стали на шлях об'єднання дитячих будинків у дитячі містечка, а саме у містах Городні та Глухові. Проте результати такого об'єднання мали вкрай негативні наслідки. До губернського відділу народної освіти надходили скарги про значне загострення антисемітських настроїв після злиття

єврейських дитячих будинків із дитячими містечками. На адресу єврейських дітей часто звучали прізвиська «жид», «жидівська морда» [9, с. 77].

На засіданні Чернігівської колегії агітації та пропаганди 19 листопада 1924 р. було констатовано факт національної замкнутості єврейських дитячих будинків, яка начебто сприяла ствердженню антисемітських тенденцій у російських та українських дитячих будинках. Колегія запропонувала єврейському бюро губернського відділу освіти ввести у виховний процес російську мову обсягом, який би гарантував вільне оволодіння дітьми російською мовою, а клубну роботу почергово (за днями) проводити то національною, то російською мовою [10, с. 13]. У звіті про діяльність Чернігівського губернського відділу освіти зазначалось, що педагоги-«інтернаціоналісти» самостійно, штучно та насильно нав'язували усім дітям як у господарському, культурному, так і у виховному житті російську мову [4, с. 7]. Директор Глухівського дитячого містечка, стурбований тим фактом, що процес виховання здійснювався нерідною мовою, у доповідній записці 1923 р. так описував ситуацію: «Після агітації за російську мову дітям запропонували самостійно обрати мову навчання та виховання. Більшість єврейських дітей обрали для себе російську мову, за що вони ставали особливою любов'ю педагогів-«інтернаціоналістів» [11, с. 8]. Ці свідчення вказують на факт штучної, непедагогічної інтернаціоналізації, яка болоче вдарила по єврейських дітях.

Українтяжним було матеріальне становище дитячих соціальних установ національних меншин. Жахлива картина реального стану єврейських дитячих містечок та дитячих будинків представлена в доповідній записці старшому інспектору Чернігівського губернського відділу народної освіти тов. Зернову «Про критичне положення єврейського дитячого містечка в Чернігові та єврейських дитячих будинках у губернії». У ній зазначалось, що приміщення, яке займало єврейське дитяче містечко Чернігова, було непридатне для зимового перебування: двері та віконні рами були без крічків, відкривались від вітру. Не вистачало ліжок та матраців, і діти були змушені спати по двоє. Не було навіть печей. У такому самому стані були і дитячі будинки в Ніжині та Глухові [12, с. 65]. Така ситуація була характерною для всіх соціальних установ губернії.

Негативно позначалась на діяльності установ і відсутність кваліфікованих педагогів-вихователів. Відомим з архівних



матеріалів є той факт, що у досліджуваний період проблема кадрового забезпечення стосувалась усіх освітніх установ, але в закладах дошкільного виховання ситуація була вкрай напруженою. Так, наприклад, в Остерському денному садку (на 65 дітей) та дитячому будинку (на 30 дітей) працювало лише по одному вихователю та одній практикантці, а у Чернігівських дитячих садках (на 180 дітей) працювало лише 13 членів персоналу [13, с. 15].

Варто відзначити і низький рівень фахової педагогічної підготовки працівників. Причинами такого стану була відсутність відповідних освітніх установ, що готували вихователів для дошкільних установ національних меншин, низька оплата праці та надмірне навантаження. Зі звіту про діяльність Чернігівського дитячого будинку довідуємось, що вихователям (їх було всього четверо) доводилось працювати цілодобово без вихідних та перерв, що сильно позначалось як на фізичному і моральному стані вихователів, так і на регулярності занять [6, с. 10]. Ці дані злиденного матеріального та кадрового забезпечення дошкільних закладів національних меншин Чернігівської губернії резонують із гідними, здавалося б, нормами навантаження вихователів і технічного персоналу, мінімальними нормами харчування та річного прожитку, зазначених у Постанові Ради Народних Комісарів «Про поліпшення побуту дітей в установах соціального виховання Народного Комісаріату Освіти» від 7 червня 1924 р. [2].

Висновки із проведеного дослідження. Процес становлення закладів національних меншин системи соціального виховання Наркомосу УСРР для дітей дошкільного віку у 20–30-х рр. ХХ ст. відбувався у складних суспільно-політичних, соціально-економічних умовах становлення нової соціалістичної держави. Основним завданням розбудови державних закладів нового типу стало формування особистості з високорозвиненими соціальними установками на засадах нової комуністичної ідеології.

У 20-х рр. у Чернігівській губернії мережа установ національних меншин для дітей дошкільного віку була представлена переважно єврейськими дитячими садками, дитячими будинками та денними дитячими будинками, що починаючи із 1922 р. постійно реформувались та реорганізовувались. Серед широкого кола проблем, які негативно позначились на розбудові досліджуваних закладів, варто відзначити скрутне матеріальне стано-

вище, недостатнє кадрове забезпечення, антисемітизм, хибні управлінські рішення. Останні в більшості випадків ставали основою для скорочення чи реорганізації закладів національного дошкільного виховання.

Серед концептуальних засад організації виховної роботи у закладах національних меншин для дітей дошкільного віку пріоритетна роль відводилась грі та праці. Вони визначались як природні потреби формування нової особистості. Діти разом із вихователями брали участь у всіх видах самообслуговування та господарського життя. Ключову роль у навчально-виховному процесі відігравало трудове виховання. Саме у цей період простежується відмова від ідей індивідуального виховання на користь колективної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондар О. Становлення і розвиток системи дошкільного виховання в УСРР у 1919–1933 роках : автореф. дис. ... канд. іст. наук / О. Бондар. – Х., 2006.
2. Бюлетень НКО УСРР. – 1924. – № 3–4. – С. 17–18.
3. Державний архів Чернігівської області України. – Ф. Р-593. – Оп. 3. – Спр. 24. – Арк. 63.
4. Державний архів Чернігівської області України. – Ф. Р-593. – Оп. 1. – Спр. 1567. – Арк. 35.
5. Державний архів Чернігівської області України. – Ф. Р-593. – Оп. 3. – Спр. 30. – Арк. 25.
6. Державний архів Чернігівської області України. – Ф. Р-593. – Оп. 3. – Спр. 69. – Арк. 10.
7. Державний архів Чернігівської області України. – Ф. Р-593. – Оп. 3. – Спр. 36. – Арк. 59.
8. Державний архів Чернігівської області України. – Ф. Р-593. – Оп. 3. – Спр. 40. – Арк. 92.
9. Державний архів Чернігівської області України. – Ф. Р-593. – Оп. 1. – Спр. 73. – Арк. 42.
10. Державний архів Чернігівської області України. – Ф. Р-593. – Оп. 3. – Спр. 73. – Арк. 23.
11. Державний архів Чернігівської області України. – Ф. Р-593. – Оп. 3. – Спр. 66. – Арк. 11.
12. Державний архів Чернігівської області України. – Ф. Р-593. – Оп. 1. – Спр. 1882. – Арк. 78.
13. Державний архів Чернігівської області України. – Ф. Р-593. – Оп. 3. – Спр. 42. – Арк. 17.
14. Державний архів Чернігівської області України. – Ф. Р-593. – Оп. 3. – Спр. 82. – Арк. 71.
15. Кодекс законів о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 1 ноября 1922 г. на основании Постановления III сессии VI созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. – Х., 1922. – 79 с.
16. Первый Всероссийский Съезд по дошкольному воспитанию: Доклады, протоколы, резолюции. – Государственное изд-во, 1921. – С. 224.
17. Центральний державний архів громадських об'єднань України. – Ф. 1. – Оп. 20. – Спр. 334. – Арк. 104.
18. Центральний державний архів громадських об'єднань України. – Ф. 1. – Оп. 20. – Спр. 2496. – Арк. 105.





УДК 377:656.2

## ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЗАЛІЗНИЧНОЇ ГАЛУЗИ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ. У ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ ЗА ЧАСІВ АВСТРО-УГОРСЬКОЇ ДОБИ

Шаргун Т.О., к. пед. н., доцент,  
завідувач кафедри гуманітарної та соціально-економічної підготовки ЛФ,  
Львівська філія Дніпропетровського національного університету  
залізничного транспорту імені академіка В.А. Лазаряна

У статті проаналізовано особливості становлення залізничної галузі у першій половині ХІХ століття у Західній Україні за часів Австро-Угорської доби. Встановлено об'єктивні політико-економічні причини відтермінування залізничного будівництва на Галичині. Висвітлено роль і місце Царсько-королівської технічної академії у Львові у формуванні майбутньої навчальної бази з підготовки фахівців для залізничної галузі на Західній Україні. Наголошено на важливості дослідження розвитку залізничного транспорту у взаємозв'язку з професійною підготовкою фахівців цієї галузі.

**Ключові слова:** становлення залізничної галузі, професійна підготовка, фахівці технічного профілю.

В статье проанализированы особенности становления железнодорожной отрасли в первой половине XIX столетия на Западной Украине в период правления Австро-Венгерской империи. Установлено объективные политико-экономические причины замедления железнодорожного строительства на Галичине. Освещена роль и место Технической академии во Львове в формировании будущей учебной базы по подготовке специалистов для железнодорожной отрасли на Западной Украине. Подчеркнута важность исследования развития железнодорожного транспорта во взаимосвязи с профессиональной подготовкой специалистов данной отрасли.

**Ключевые слова:** становление железнодорожной отрасли, профессиональная подготовка, специалисты технического профиля.

Shargun T.O. PECULIARITIES OF THE RAILWAY BRANCH ESTABLISHMENT IN THE FIRST HALF OF THE XIXth CENTURY IN WESTERN UKRAINE AT THE PERIOD OF THE AUSTRO-HUNGARIAN EMPIRE GOVERNING

In the article the peculiarities of the establishment of the railway branch in the first half of the 19th century in Western Ukraine at the period of the Austro-Hungarian Empire Governing are analyzed. The objective political and economic reasons for the postponement of the railway construction in Galicia are established: 1) unstable political situation; 2) financial crisis of the Government; 3) lack of railway transport specialists in the absence of technical schools in Galicia. The role and place of Cesar's-Royal Technical Academy in Lviv in formation of the future educational base of specialists' vocational training for the railway branch in Galicia is considered. It was underlined that it is important to research the railway transport development in interrelation with the specialists' professional training of this branch.

**Key words:** formation of the railway branch, vocational training, specialists of technical profile.

**Постановка проблеми.** На початку ХІХ століття переважна частина українських земель (Лівобережна, Слобідська, Правобережна та Південна Україна – 80%) входила до складу царської Росії, а Галичина і Буковина – до складу Австрійської із 1867 р. – Австро-Угорської) імперії. Процеси, що відбувались у суспільному, економічному, культурному та військово-політичному житті цих держав, значно різнилися, що історично наклало свій відбиток на подальший розвиток суспільних відносин та стан економіки східних і західних регіонів сучасної України.

Обидві імперії були величезними територіальними конгломератами. Великі простори вимагали добре організованого сполучення між віддаленими регіонами і центрами. Транспортні комунікації не тільки забезпечували перевезення вантажів та

пасажирів, а й відігравали важливу роль у процесах мілітаризації країн, утіленні інвестиційних проектів, забезпеченні власного суверенітету. Усе це потребувало великої кількості кваліфікованих кадрів усіх рівнів – від робітників до інженерно-технічного персоналу та науковців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз історико-педагогічної літератури показав доцільність використання історичного досвіду становлення залізничної галузі, яку висвітлено у працях перших дослідників ХІХ ст. Р. Гостковського, К. Кармарша, Г. Штраха, М. Лисковського. Проблеми становлення та розвитку залізничного транспорту досліджували також В. Компанієць, С. Приймук, Г. Фадеєв, С. Амелін, Ф. Бернгард, Е. Белінський, А. Соловйова, О. Шаригіна, І. Толокньов,



П. Гранкін, П. Лазечко, І. Сьомочкін. У статті ми також спиралися на архівні документи Державного архіву Львівської області, Центрального державного історичного архіву України у Львові, фонди НТБ Національного університету «Львівська політехніка» тощо.

За обраною тематикою з оглядом на її галузевий аспект майже відсутні публікації вітчизняних науковців, які у своїх дослідженнях пов'язують становлення залізничної галузі із підготовкою майбутніх фахівців для цієї галузі у першій половині XIX століття у Західній Україні за часів Австро-Угорської доби.

При цьому слід зазначити, що більшість науковців досліджували розвиток залізничного транспорту на території, яка входила до складу царської Росії. Водночас у Західній Україні, де з'явилася перша залізнична колія на території сучасної України, ця проблема лишається недостатньо дослідженою, що унеможливорює об'єктивний узагальнюючий історичний аналіз становлення залізничної галузі в Україні.

**Постановка завдання.** Метою статті є аналіз особливостей становлення залізничної галузі у першій половині XIX ст. у Західній Україні за часів Австро-Угорської доби.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Під скіпетром Габсбурзького дому Львів із периферійного містечка з 20-тисячним населенням швидко перетворився на одне з найкрасивіших міст Європи. У 1807 р. у Львові вже проживало 45 тисяч городян, що зробило його четвертим за величиною містом в Австрійській імперії [13, с. 4–5]. У XIX ст. у розвинутих країнах Європи відбувалася промислово-технічна революція, яка не оминула й м. Львів. Поряд з іншими реформами у місті суттєвих змін потребувала і транспортна система.

У середині XIX ст. Східна Галичина стала головним ринком збуту товарів західних австрійських володінь і водночас однією із сировинних баз для Відня, тому що набирала обертів фабрично-заводська, лісова промисловості. Для їхньої роботи потрібна була велика кількість сировини. Крім того, зростала потреба Східної Галичини в імпорті товарів, розвиток внутрішньої торгівлі вимагав дешевого і швидкого транспорту, який давав би можливість перевозити товари у великій кількості на великі відстані і в короткий термін. Задовольнити ці вимоги міг тільки залізничний транспорт. Отже, весь хід економічного розвитку Галичини вимагав будівництва залізниць як найбільш ефективного виду транспорту.

Із 30-х рр. XIX століття розгортається будівництво залізниць у десятках країн

Європи, про що у книзі Карла Кармарша «Geschichte der Technologie seit der Mitte des achtzehnten Jahrhunderts» (1872 р.) свідчить хронологія відкриття залізниць для загального користування [3, с. 107]: 1825 р. – в Англії, 1828 р. – у Франції та Австрії, 1835 р. – у Баварії, 1837 р. – у Саксонії та Росії, 1838 р. – у Пруссії, Брауншвейгу, Нідерландах, 1840 р. – у Бадені, 1842 р. – у Гамбургу, 1843 р. – у Ганновері, 1844 р. – у Великому герцогстві Гессен та у герцогстві Гольштейн, 1845 р. – у Вюртемберзі, 1847 р. – в Іспанії, 1848 р. – у Кургессені.

Ідея поєднання залізницею Галичини з Віднем виникла у віденського професора геології Франца Ріпля ще у 1829 р., коли до відкриття першої громадської залізниці Ліверпуль – Манчестер залишався рік (відкрита 15 вересня 1830 р.). На той час цю ідею сприйняли як фантастичний проект [10, с. 173].

У 1840-х рр. австрійський уряд остаточно зрозумів перспективність залізничних сполучень для держави. У 1841 р. була проголошена спеціальна програма у справах залізниць, згідно з якою вони поділялись на державні й приватні. До державних мала б належати і Галицька залізниця, проект якої був розроблений у 1840–1842 рр. Цьому передувало створення спеціальної комісії. До її складу ввійшли сім великих промисловців і землевласників Галичини на чолі з князем Леоном Сапегою [9, с. 9]. Нагальну потребу у фахівцях залізничного профілю підтверджує той факт, що, коли у цей період князь Леон Сапега почав докладати зусиль для будівництва залізниць у Галичині, він не міг знайти у всьому краю кваліфікованих інженерів для їх прокладання.

Відкрита у листопаді 1817 р. згідно з цісарським декретом трирічна реальна школа у Львові надавала початкові технічні знання своїм вихованцям. У школі готували спеціалістів із середньою освітою для техніки, будівництва, комерції та торгівлі. І навіть реорганізація реальної школи, яка відбувалася декілька разів упродовж 1825–1835 рр., не могла задовольнити гостру потребу Галичини у фахівцях технічних спеціальностей. На численні звернення громадськості та галицького сейму декретом від 24 січня 1843 р. [8, с. 57] цісар дозволив запровадження технічного відділу у Реально-торговельній академії, яку реорганізували у Цісарсько-королівську технічну академію (нині – Національний університет «Львівська політехніка»). Її урочисте відкриття відбулося 4 листопада 1844 р.



У перші роки діяльності Академії у її складі функціонували дворічний (а від 1847–1848 н.р. – трирічний) технічний відділ, однорічний торговельний відділ, а також реальна школа із дворічним терміном навчання. Працювали кафедри фізики і природознавства, вищої математики й механіки, технічної хімії [11, с. 10].

Відкриття Цісарсько-королівської технічної академії у Львові було важливою подією, яка заклала підвалини майбутньої навчальної бази з підготовки фахівців для залізничної галузі. Заснована академія стала осередком розвитку науки і техніки у XIX столітті у Західній Україні, тому що науково-винахідницька діяльність сконцентрувалася довкола її професури та вихованців.

Тож для розробки статистичного розділу проекту будівництва першої залізниці на Галичині було запрошено професора Львівської технічної академії Томашка, технічне виконання було доручене інженеру залізничного транспорту Бредшнайдеру. У поданому звіті було визначено основну лінію Бохня – Дембиця – Ряшів – Переворськ – Перемишль – Львів. Зі Львова колія прямувала до Красного, де розгалужувалась на дві вітки: до Бродів і на Підволочиськ через Золочів і Тернопіль. Південна лінія зі Львова мала пройти через Ходорів і Станіславів на Чернівці. У звіті відзначалось, що ця залізниця принесе велику користь усій Європі. Щодо Галичини було зроблено висновок, що їй потрібні залізниці для розвитку промисловості і вивезення сировини та продуктів землеробства, якими край є багатий [5, с. 4].

У 1845 р. галицька залізниця затверджується як державна, розпочинається підготовка до її будівництва. Однак неврожай і політична ситуація у монархії надовго загальмували відкриття залізничного руху на Галичині. «Весна народів» 1848 р. примусила нового цісаря забути про все, крім остраху за своє майбутнє. Після приборкання Угорщини та італійської Ломбардії у Відні тимчасово запанували імперські плани германізації, яким, на думку теоретиків монархії (історіограф Черніг), сприятиме будівництво залізниць. Висунутий міністерством проект будівництва мережі залізничних ліній (остаточно розроблений у 1854 р.) вказував, зокрема, на важливість військово-стратегічних цілей, потім називав адміністративні і тільки наприкінці згадував економічні. Станом на 1854 р. австрійським урядом було побудовано стільки колій, скільки не мала жодна країна світу – 1 766 км. Коштувало це Австрії 367 млн. гульденів [9, с. 10].

Таблиця 1  
Довжина європейських залізниць  
станом на 1864–1870 рр.

п/н	Назва країни	Довжина залізниць (у милях)	
		1864 р.	1870 р.
1	Великобританія та Ірландія	2 744	3 039
2	Франція	1 741	2 247
3	Австрія	813	1 102
4	Пруссія	853	2 355
5	Німеччина (інша частина країни)	902	
6	Бельгія	279	412
7	Нідерланди	67	178
8	Швейцарія	177	178
9	Іспанія	537	925
10	Італія	476	737
11	Росія	499	938
12	Швеція та Норвегія	188	276
13	Данія	64	89
14	Португалія	92	108
15	Туреччина та Греція	12	37
	Усього	9 444	12 621

Примітка: таблицю доповнено автором

Це яскраво підтверджує і статистика з 1843-го по 1869 рр. Австрія на кінець кожного року мала таку довжину залізниць у милях (одна австрійська миля дорівнювала 7,5859 км [9, с. 15]): 1843 р. – 76, 1845 р. – 99, 1851 р. – 308, 1856 р. – 420, 1858 р. – 615, 1866 р. – 843, 1868 р. – 959, 1869 р. – 1 058. За 26 років будівництва довжина залізниць, які були введені в експлуатацію, збільшилася майже у 14 разів [3, с. 108].

Однак Галичині це не пішло на користь. Поспішність, з якою австрійський уряд набував колії, наблизилася країну до фінансової кризи, що обернулося державним боргом у 268 млн. гульденів. Уряд змушений був продавати залізницю приватним компаніям. Акцію започаткували у новорічну ніч 1855 р. Skorиставшись цим, Північна колія ім. цісаря Фердинанда звернулася до уряду з проханням узяти всі західно-галицькі колії у своє приватне користування і нарешті завершити будівництво, розпочате майже 20 років тому [9, с. 10–11].

Доказом солідності товариства ім. Фердинанда могли бути газові ліхтарі, що вперше почали використовуватись для освітлення вагонів саме на Північних коліях [2, с. 75]. Ліхтарі з тим самим газом, що був винайдений Я. Зехом та І. Лукасевичем в аптеці «Під золотою зіркою» по вул. Коперніка у Львові у 1853 р. У 1855 р. Пів-



нічна залізниця закупила у львівських аптекарів 15 т гасу.

Рескриптом від 24 квітня 1856 р. усі галицькі колії із проєктованими включно (це стосувалось ліній до Львова і далі на схід) переходили у власність Північної залізниці ім. Фердинанда. Галицькі магнати і впливові діячі також організували акціонерне товариство на чолі з Л. Сапегою і А. Полоцьким.

Вони звернулись до уряду із проханням переглянути попереднє рішення і надати концесію галичанам. 7 квітня 1857 р. імператор погодився надати новоутвореному товариству привілеї на будівництво західноукраїнських залізничних колій [1, с. 1–10].

Залізниця Фердинанда вступила до новоутвореного товариства як акціонер із досить значним капіталом. Такою співвласністю, мабуть, пояснюється факт розміщення дирекції новоутвореної залізниці спочатку у Відні, на Елізабетштрассе, 7 [10, с. 173]. 1 січня 1858 р. нове товариство отримало назву Привілейованого товариства галицьких залізниць ім. Карла Людвіга.

Товариство посідало вагоме місце у громадсько-культурному житті Львова, зокрема, завдяки твердому фінансовому становищу. Так, дирекція залізниці Карла Людвіга разом із Галицькою ощадною касою були фундаторами художньо-промислового музею – першого крайового музею у Львові [12, с. 30].

У 1859 р. було розпочало будівництво залізничної вітки Перемишль – Львів. Розроблений у період із 1856 р. по лютий 1857 р. трудомісткий проєкт будівництва колії отримав нормативне затвердження тільки у травні того ж року. Але пізніше був повністю перероблений відповідно до нових військових та цивільних вимог. У 1860 р. його виконання було передано підприємцям-будівельникам братам Кляйн, які почали роботи у жовтні і завершили їх у безпрецедентно короткий час. Колія Перемишль – Лемберг завдовжки 98,2 км із проміжними станціями Медика, Мостиська, Судова Вишня, Городок і Мшана була відкита 4 листопада 1861 р. для пасажирського та 15 листопада 1861 р. для загального руху [6, с. 438–439].

Саме відтоді Львів було з'єднано сталевими магістралями як із Заходом, так і зі Сходом. Колія із Відня через Краків, Перемишль і Львів прямувала до Києва. Цю магістраль на честь австрійського намісника назвали «Кароль-Людвіг-Залізниця» («Die Carl Ludwig-Bahn»). Дата її відкриття, 4 листопада, була пов'язана із днем святого Карла, іменинами архієпископа Карла Людвіга [13, с. 6]. Це була перша залізниця в Україні, отож саме дата

її відкриття обрана для відзначення щорічного професійного свята – Дня залізничника України.

Із побудовою залізниці найінтенсивніше почала розвиватися торгівля, промисловість мала менше значення, але розгалужена мережа транспорту починала сприяти розвитку нафтопромислів та лісорозробок. У Львові істотно зростає кількість мешканців. Галичина була найбільшою із земель австрійської корони (26% території і 25% населення) [8, с. 24–25].

У Європі тривав бум залізничного будівництва. Менше ніж за шість років (1864–1870 рр.) загальна довжина європейських залізниць, які були введені в експлуатацію, збільшилась на третину [3, с. 107–108]. Це наглядно представлено у табл. 1.

Широке будівництво залізниць, мостів і тунелів, потреба в металі, необхідному для випуску рейок, локомотивів і вагонів, створили важку промисловість – металургійні і машинобудівні підприємства. Це, у свою чергу, поставило перед технічними навчальними закладами підвищені вимоги до підготовки спеціалістів, особливо в галузях механіки, будівництва, геодезичних вимірювань. Незважаючи на деякі успіхи у розвитку краю, Галичина все ж відставала порівняно з центральними провінціями Австрії. Покращити ситуацію могла тільки підготовка висококваліфікованих місцевих спеціалістів у різних галузях. Усе це вимагало ґрунтовної реорганізації структури Львівської технічної академії у подальшому, оновлення навчальних планів, модернізації та відкриття нових кафедр і спеціальностей.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Перша залізнична колія на території сучасної України була відкрита у Західній Україні у 1861 р. Відтермінування колійного будівництва на Галичині відбулося з об'єктивних політико-економічних причин того часу: 1) нестабільна політична ситуація, пов'язана з революцією «Весна народів» (1848 р.), після якої уряд Австро-Угорської імперії під час будівництва залізниць висував на перший план військово-стратегічні, адміністративні, а вже потім економічні цілі (як приклад, концепція будівництва колії Перемишль – Львів); 2) фінансова криза уряду, яку спричинили високі темпи будівництва державних залізниць в Австро-Угорській імперії у середині XIX ст., що змусило затримати будівництво колії та розпродати державні залізниці у приватні компанії; 3) брак фахівців залізничного транспорту через відсутність відповідних технічних навчальних закладів на теренах Галичини. Тому відкриття Цісарсько-королівської технічної академії у Львові було дуже важ-



ливою подією для Західної України, яка заклала підвалини майбутньої навчальної бази з підготовки фахівців для залізничної галузі на майбутнє.

Розвиток транспортної галузі загалом зумовив активізацію міграційних процесів, ріст робітничого класу та його соціальної активності, підвищення загального рівня освіти громадян, появу багатьох нових професій, формування науково-технічної еліти суспільства.

Доцільність подальших розвідок вбачаємо у дослідженні розвитку залізничної галузі та стану підготовки фахівців для цієї галузі у другій половині XIX ст. у Західній Україні за часів Австро-Угорської доби.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Galicyjska kolej Karola Ludwika. Koncesye C.K. uprzywilejowanej. – Wien, 1857. – S. 1–10.
2. Gostkowski R. Oswietlanie pociągów kolejowych / R. Gostkowski // Dzwignia. – 1879. – S. 75.
3. Karmarsch K. Geschichte der Technologie seit der Mitte des achtzehnten Jahrhunderts / Karl Karmarsch // Herausgegeben durch die Historische Commission bei der Königl. Academie der Wissenschaften (auf Verlassung und mit Unterstützung seiner Majestät der Königs von Bayern Maximilian II.) – München, 1872. – S. 36–914.
4. Poptawski Z. Zarys dziejów Uczelni / Z. Poptawski // Politechnika Lwowska. 1844–1945. – Wrocław, 1993. – S. 13.
5. Sprawozdanie komisji wyznaczonej przez Sejm do wypracowania projektu kolei zelaznych w Galicyi. – Lwow, 1842. – S. 1–5.
6. Strach H. Geschichte der Eisenbahnen der Österreichisch-Ungarischen Monarchie / H. Strach // I. Band. I. Theil. – Wien – Teschen – Leipzig : Karl Prochaska, 1866. – S. 438–498.
7. Zajęczkowski W. C.K. Szkoła Politechniczna we Lwowie: rys historyczny jej założenia i rozwoju, tudzież stan jej obecny / W. Zajęczkowski. – Lwow : Nakładem Szkoły Politechnicznej, 1894. – 170 p.
8. Від реальної школи до Львівської політехніки: нариси з історії Львівської політехніки (1816–1918) / упоряд. О.В. Шишка ; за ред. Ю.Я. Бобало ; Нац. ун-т «Львів. політехніка». – Львів : Вид-во Львів. політехніки, 2016. – 440 с.
9. Гранкін П.Е. Львівська залізниця. Історія і сучасність / П.Е. Гранкін, П.В. Лазечко, І.В. Сьомочкін, Г.І. Шрамко. – Львів : Центр Європи, 1996. – 174 с.
10. Державний архів Львівської області. – Ф. 2037. – Оп. 26. – Спр. 11. – Арк. 1 ; Gostkowski R. Jak Galicya przyszła do kolei zelaznych / R. Gostkowski // Ekonomista Polski. – Lwow, 1899. – S. 173.
11. Національний університет «Львівська політехніка». Презентаційне видання // за ред. голова Ю.Я. Бобало. – Львів : Логос, 2009. – С. 10–259.
12. Сьомочкін І. Будинок художньо-промислового музею у Львові. До питання про авторство проекту / І. Сьомочкін // Вісник інституту «Укрзахідпроектреставрація». – 1995. – № 3. – С. 30.
13. Українська Галичина і Австрія. Історичний нарис. – 2-ге вид., випр. – Львів : Австрійське Консульство у Львові, 2007. – 20 с.



УДК [371.134:81'243](05)(07)

## НАВЧАЛЬНА І НАУКОВО-МЕТОДИЧНА ЛІТЕРАТУРА ТА МАТЕРІАЛИ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX – ПОЧАТКУ XXI СТ. ЯК ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Шендерук О.Б., к. пед. н.,  
доцент кафедри іноземних мов  
Академія Державної пенітенціарної служби

У статті порушено проблему навчальної і науково-методичної літератури та матеріалів періодичних видань другої половини XX – початку XXI ст. як джерельної бази розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови. Проаналізовано цей вид документальних джерел із метою вивчення змістового наповнення навчальної і науково-методичної літератури та періодики зазначеного періоду, визначення ролі цього джерела для розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови.

**Ключові слова:** джерело, джерельна база, професіоналізм, навчальна та науково-методична література, періодика, майбутній викладач іноземної мови.

В статтю затронута проблема учебной и научно-методической литературы, а также материалов периодических изданий второй половины XX – начала XXI ст. как источников базы развития профессионализма будущих преподавателей иностранного языка. Проанализирован данный вид документальных источников с целью изучения содержательного наполнения учебной, научно-методической литературы и периодики указанного периода, определения роли этого источника в развитии профессионализма будущих преподавателей иностранного языка.

**Ключевые слова:** источник, источниковая база, профессионализм, учебная и научно-методическая литература, периодика, будущий преподаватель иностранного языка.

Shenderuk O.B. THE EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL LITERATURE AND MATERIALS OF PERIODICALS OF THE SECOND HALF OF THE XX – XXI CENTURIES AS A SOURCE BASE OF PROFESSIONAL PROBLEMS OF THE FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES

The article reveals the issue of educational and scientific and also methodological literature and also materials of periodicals of the second half of the XX – XXI centuries as a source base professional development of future foreign languages teachers. Analysis of this type of documentary sources was performed to examine the semantic content of educational, scientific and technical literature and periodicals of the mentioned period to identify the role of this source for professional development of future foreign languages teachers.

**Key words:** resource, resource base, professionalism, educational, scientific and methodological literature, materials of periodicals, future foreign language teachers.

**Постановка проблеми.** В історії педагогіки існують різні підходи до класифікації джерел. Науковці пропонують різні класифікації відповідно до того, який критерій береться за основу, і сьогодні не існує єдиної класифікації історико-педагогічних джерел. Деякі дослідники беруть за основу поділ за місцем зберігання джерел, інші – їх класову належність, треті – ознаку близькості до відображуваних подій. Проблема класифікації джерел знайшла відображення у дослідженнях відомих вітчизняних авторів – Н. Гупана [2], Я. Калакури [3], О. Місечко [4] та ін.

**Постановка завдання.** Мета статті – здійснити аналіз навчальної, науково-методичної літератури та матеріалів періодичних видань другої половини XX – початку XXI ст. як джерельної бази розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови зазначеного періоду.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дослідник питання джерельної

бази Я. Калакура вирізняє такі типи джерел: родові, словесні (вербальні), зображальні, звукові (фонічні), поведінкові. За іншого підходу до групування джерел критеріями є форма або місце і спосіб їх зберігання [3].

Н. Гупан зараховує навчальну та науково-методичну літературу до підручникотворення, а періодичну пресу – до масових джерел [2, с. 67].

Провідний фахівець із питання підготовки вчителів іноземної мови в Україні О. Місечко в дисертаційній роботі розподіляє дослідницькі історико-педагогічні джерела на три групи:

1) опубліковані нормативно-правові документи, що регулювали систему освіти й підготовки вчителів іноземних мов у досліджуваний період (проекти, навчальні плани, звіти, постанови, накази, розпорядження тощо);

2) архівні документи, які деталізують досліджені події та явища (ділове листу-



вання, звіти навчальних закладів, доповідні та пояснювальні записки, статистична звітність із фондів державних архівів);

3) наративні джерела (публікації у періодичних виданнях, книжки, монографії, дисертаційні дослідження) [4, с. 15].

Спираючись на класифікацію, запропоновану О. Місечко, джерельну базу проблеми розвитку професіоналізму ми представили так: переважно її було складено з опублікованих та раніше неопублікованих матеріалів. Найважливішу групу джерел, на нашу думку, становлять документальні, які ми розподілили на три групи:

1) архівні документи;

2) нормативно-правові акти Радянського Союзу та незалежної України;

3) навчальна і науково-методична література та матеріали періодичних видань.

Навчальна і науково-методична література, а також матеріали періодичних видань досліджуваного періоду слугували базою для нашої розвідки проблеми розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземних мов. Встановлено, що на початку 60-х рр. ХХ століття більшість факультетів іноземних мов (ІМ) вітчизняних ВНЗ працювали за підручниками й посібниками, які було складено викладачами кафедр ІМ [9, арк. 17]. Така ж ситуація була й у 70–80-ті рр. ХХ століття. Так, при Київському педагогічному інституті іноземних мов було видано такі наукові збірники, як «Методологические вопросы науки о языке» (ред. Б. Шубняков), «Лингвистика текста и обучение иностранным языкам» (ред. Н. Безсмертна), «Проблемы значения языкового знака» (ред. О. Проценко), а також навчальні посібники: «Учебник по теоретической грамматике английского языка» (проф. Г. Почепцов у співавторстві), «Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе» (проф. В. Бухбіндер, проф. М. Ляховицький та ін.) [1, с. 6].

На середину 70-х рр. ХХ століття з'явилась низка нових підручників, серед яких підручник А. Слободчикова «Учебник английского языка для IX–XI классов вечерней (сменной) общеобразовательной школы» [5].

Серед навчальної та науково-методичної літератури, яка найбільш широко впроваджувалась у навчальний процес досліджуваного періоду у вітчизняних ВНЗ, хотілося б відзначити такі підручники: надрукований у 1985 р. для студентів педагогічних інститутів за спеціальністю «Іноземна мова» за редакцією В. Аракіна «Практичний курс англійської мови», а також підручник І. Новікової, Г. Аксенова-Пашковної за редакцією В. Ара-

кіна «Практичний курс англійської мови» (1998); навчальний посібник «Английский для всех» (в 4-х книгах) К. Еккерслі.

Аналіз підручників та навчальних посібників дає змогу простежити зміни в їхньому змістовному наповненні, принципах побудови. Так, у підручнику В. Аракіна «Практичний курс англійської мови» зазначається, що він мав на меті навчання усного мовлення на основі автоматизованих мовленевих навичок, розвиток техніки читання, уміння розуміти англомовні тексти, які містять лексику, яка вивчалася раніше, та граматичний матеріал, а також розвиток умінь писемного мовлення. Цей підручник складається із чотирьох частин: 1) корективного курсу; 2) основного курсу; 3) вправ на інтуїтування; 4) граматичних вправ [6, с. 63].

Окремо хотілося б відзначити посібник С. Eckersley «Essential English for Foreign Students», який уперше вийшов у Лондоні в 1955 р. і за яким у нашій країні вивчило англійську мову не одне покоління майбутніх викладачів іноземних мов. Посібник складається із чотирьох частин, розрахований на навчання англійської мови студентами-лінгвістами й повністю написаний іноземною мовою. Він складається з уроків, які містять навчальний оригінальний текст, вправи на вимову, лексичні та граматичні вправи, а також ті, що спрямовані на розвиток писемного та монологічного мовлення [7].

Теоретична граматики на старших курсах факультетів ІМ переважно викладалась за підручниками В. Каушанської «Грамматика английского языка» (1973), Н. Кобріної «Грамматика английского языка: Морфология. Синтаксис» (1999). У них докладно викладено граматику англійської мови. Матеріал висвітлюється із позицій сучасної англійської літературної граматичної норми [6, с. 63].

Препринтне видання І. Крилової, Е. Гордон «Грамматика современного английского языка (англійською мовою)» перевидавалося дев'ять разів. У підручнику дається розгорнутий опис частин мови, короткі повідомлення про структуру речення. Послідовно проводиться стилістична диференціація граматичних явищ, наводиться велика кількість прикладів.

Не можна залишити поза увагою підручник Ю. Крутікова, І. Кузьміної «Упражнения по грамматике современного английского языка» (1964). Тут представлені вправи на відпрацювання різних граматичних правил, на переклад із російської мови на англійську [6, с. 63–64].

Теоретична фонетика у 90-ті рр. ХХ століття викладалась переважно за підручни-



ком В. Васильєва «Фонетика английского языка: нормативный курс» (1980), який складався із трьох частин: теоретичної (класифікація англійських звуків, асиміляція, елізія, наголос, інтонація), вправ та фонетичної хрестоматії.

Стилістика студентами мовних ВНЗ у 90-ті рр. ХХ – на початку ХХІ століття вивчалась за підручником І. Гальперіна «Стилістика англійського мови» (1968). На його сторінках розглядаються естетичні функції мови, виразні мовні засоби, синонімічні засоби вираження думок, емоційне мовне забарвлення, стилістичні прийоми тощо [6, с. 64].

На факультеті «Історія та англійська мова» Чернігівського державного педагогічного інституту ім. Т.Г. Шевченка (ЧДПІ) у 90-ті рр. працювали за підручниками Г. Верби, Л. Верби «Довідник з граматики англійської мови», С. Зайцева «Англія в далекому минулому», В. Аракіна «Практичний курс англійського мови», Н. Раєвської «Підручник з теоретичної граматики (синтаксис)», І. Крилової «Збірник вправ з граматики англійської мови», Т. Барабаш «ГраMATика англійської мови», І. Крутікова «Вправи з сучасної англійської граматики» [8].

Науково-методична література для викладачів ВНЗ становить для нашої розвідки неабиякий інтерес, оскільки ми можемо простежити особливості організації навчально-виховного процесу, методичні принципи та прийоми викладання навчального матеріалу з ІМ у 90-ті рр. ХХ – на початку ХХІ століття. На початку ХХІ століття з'являються перші спроби відродити національну методіку викладання ІМ. Тому особливу увагу хотілося б звернути на науково-методичний посібник за редакцією О. Пометун «Сучасний урок та інтерактивні технології навчання» (2003). Він знайомить із підходами до побудови уроку, містить опис основних інтерактивних технологій, поради щодо їх застосування.

Загалом аналіз навчальної і науково-методичної літератури демонструє відсутність національної моделі забезпечення процесу вивчення іноземних мов, оскільки процес оволодіння іноземною комунікацією відбувався переважно за підручниками та посібниками, написаними ще в 60–80-ті рр. ХХ століття, що містили в собі марксистсько-ленінську ідеологію.

Матеріали періодичних видань, зокрема таких: «Англійська мова та література» (2003–2016), «Вища освіта України» (2003–2016), «Вища школа» (2001–2016), «Директор школи» (2007–2016), «Іноземні мови» (1995–2016), «Іноземні мови в навчальних закладах» (2002–2016), «Иностранный язык

в школе» (1935–2016), «English» (2000–2016), «English for you» (2005–2016), «Педагогіка та психологія» (1993–2016), «Рідна школа» (1992–2016), «Шлях освіти» (1995–2016), становлять для нас теж неабиякий інтерес.

Найпершим із періодики, яка нами досліджувалась із питання підготовки майбутніх викладачів ІМ та іншомовної освіти, почав виходити журнал «Иностранный язык в школе». На середину 60-х рр. ХХ століття у ньому були такі рубрики: «Мовознавство», «Методика», «Огляди та рецензії», «Учителі про свою роботу». Серед статей, які належали до мовознавства, знаходимо такі: «Языкознание на переломе?» (В. Адмоні) 1968, «К вопросу об антонимических связях фразеологических единиц в современном английском языке» (А. Алехіна) 1968, «Грамматические категории неличных форм глагола в английском языке» (Л. Бархударов) 1970, «Некоторые вопросы моделирования предложений» (О. Москальська) 1973, «Возможные направления сопоставительных лексических исследований» (М. Фалькович) 1973. Другу рубрику становлять статті «О сущности и специфике экспериментального исследования в методике обучения иностранного языка» (М. Ляховицький) 1969, «О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам» (М. Ляховицький) 1973, «Опыт тестирования техники чтения» (І. Рапопорт) 1973. На сторінках цього журналу на початку 70-х рр. ХХ століття містилась інформація про проведення та результати олімпіад з ІМ. Починаючи з 1974 року, з'явилась ще одна рубрика – «Країна, мова якої вивчається», де друкувались статті, присвячені країнознавству. У 1977 році було видано нові екзаменаційні білети з ІМ. Також друкувались пісні та дикторські тексти діяфільмів іноземними мовами [6, с. 65].

Починаючи з середини 80-х рр. ХХ століття, автори статей цікавились лінгвокомунікативними аспектами викладання ІМ (Г. Колшанський «Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения», 1985), рольовими іграми (Т. Олійник «Ролевая игра в обучении диалогической речи шестиклассников», 1989, О. Менкова «Игры при обучении немецкому языку», 1989), комп'ютеризацією навчання (Т. Белая, Ю. Белий «Компьютеризация обучения и преподавание английского языка», 1988).

На початку 90-х рр. ХХ століття у журналі «Иностранный язык в школе» порушувались теоретичні та практичні питання навчання іноземним мовам. Серед них висвітлювались та обговорювались науковцями, авторами статей такі: «Итоги второго года





експериментального обучения иностран- ным языкам в начальной школе» (Н. Галь- ськова) 1990, «Интегрированные учеб- ные программы и обучение иностранному языку» (Е. Шепель) 1990, «О проблемах воспитывающих и развивающих методов обучения иностранному языку» (О. Ісеніна) 1990.

Серед найбільш актуальних проблем періоду 90-х можна виокремити такі, як ситуативне навчання (А. Зав'ялова «Ситу- ативное обучение Present Continuous на начальном этапе овладения английским языком», 1990), використання ТЗН на уро- ках іноземних мов (Т. Букреєва, О. Лукаш «Принципы построения электронного сло- варя французского языка», 1990), організа- ція домашньої роботи учнів, розвиваючий аспект навчання іноземної мови (Р. Міль- руд «Содержание и пути реализации раз- вивающего аспекта обучения иностранным языкам», 1990).

Починаючи з 1995 року, чотири рази на рік виходить науково-методичний жур- нал «Іноземні мови», заснований КДЛУ кафедрою методики викладання іноземних мов за редакцією С. Ніколаєвої. У ньому було започатковано такі рубрики: «Запро- шуємо до дискусії» (концепції), «Навчання ІМ у середніх навчальних закладах» (вико- ристання наочності, ігровий компонент у навчанні читання, дидактичний матеріал для самостійної роботи, підстановчі вправи), «Навчання ІМ у ВНЗ» (питання відбору матеріалів для мовного вишу, міжмовної інтерференції), «Навчання ІМ дошкільнят і молодших школярів» (як навчити ІМ дітей у родині), а також «Консультації, рецензії та огляди» (на навчальні посібники, як ана- лізувати сучасний підручник). Із 1997 року у четвертому номері цього журналу майже всі статті було написано українською мовою. А з 1998 року з'явилась у журналі рубрика «Зарубіжна методика», де автори висвітлювали різні методи викладання ІМ за кордоном, нові методи навчання на Заході (С. Гапонова «Сучасні методи викла- дання ІМ за рубежом», 1998; Л. Хоменко «Нові методи навчання на Заході», 1998). Із 1999 року було додано рубрику «Творчість наших читачів».

На сторінках вищезгаданих журналів міс- тяться наукові статті, концепції, програми, фрагменти нових підручників, навчальні матеріали. Також там можна знайти й прак- тичні поради, рекомендації, обговорення відкритих занять з ІМ, дискусії щодо методів та методик навчання ІМ, результати дослі- джень, інформацію про досягнення зару-

біжної методики, рецензії на підручники та навчальні посібники, теми захищених дис- ертаційних досліджень [6, с. 65–67].

**Висновки з проведеного дослі- дження.** Таким чином, на основі аналізу навчальної і науково-методичної літера- тури та матеріалів періодичних видань другої половини ХХ – початку ХХІ ст. здійснено характеристику та системати- зацію досліджень з означеної проблеми. До наукового обігу введено маловідомі джерела, що розширюють історико-пе- дагогічне знання про розвиток професі- оналізму майбутніх викладачів іноземної мови. Проведене дослідження не претен- дує на повне висвітлення досліджуваної проблеми, проте проведений аналіз доз- воляє зробити висновок, що наявні дже- рела з визначеної проблематики є досить різноманітними, та дає підстави стверджу- вати, що дослідження проблеми розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іно- земної мови в окреслений період не мало комплексного характеру і було акценто- ване на методичному аспекті.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Артемчук Г.І. Київському державному лінгвістичному університету – 50 / Г.І. Артемчук // Іноземні мови. – 1998. – № 2. – С. 3–7.
2. Гупан Н. Джерельна база історії педагогіки: пошук підходів до систематизації / Нестор Гупан // Рідна школа. – 2013. – № 8–9. – С. 67–70.
3. Калакура Я.С. Историчне джерелознавство : [підруч.] / [Я.С. Калакура, І.Н. Войхівська, С.Ф. Пав- ленко та ін.]. – К. : Либідь, 2002. – 488 с.
4. Місечко О.Є. Формування системи професій- ної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900–1964 рр.) : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / О.Є. Місечко. – Жито- мир, 2011. – 603 с.
5. Слободчиков А.А. English : [учеб. англ. языка для IX – XI классов вечерней (сменной) общеобразова- вательной школы] / А.А. Слободчиков. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1978. – 384 с.
6. Шендерук О.Б. Проблема розвитку професіо- налізму майбутніх викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / О.Б. Шендерук. – Житомир, 2017. – 263 с.
7. Essential English for Foreign Students (Books 1–4) / revised edition by С.Е. Eckersley. – Sofia : Foreign Languages Press, 1965.
8. Архів Чернігівського педагогічного інституту ім. Т.Г. Шевченка. Протоколи засідань кафедри англій- ської філології № 1–11 (10 вересня 2002 – 26 червня 2003 рр.). – Ф. 608. – Оп. 2. – Спр. 314. – 207 арк.
9. ЦДАВО України. Навчальні плани педагогіч- них інститутів на 1963 рік, затверджені Міністерством освіти УРСР. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 3761. – 41 арк.



## СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 371.1

### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Височан Л.М., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

У статті розкриваються педагогічні умови підвищення ефективності навчання засобами наочності на уроках природознавства у початковій школі. Серед цих умов автор виділяє: доступність, необхідність, ефективність використання наочності на уроках природознавства у початковій школі. Здійснено спробу обумовити основні чинники ефективності використання наочності на уроках природознавства у початковій школі.

**Ключові слова:** наочність, спостереження, дослід, початкова ЗОШ.

В статье раскрываются педагогические условия повышения эффективности обучения средствами наглядности на уроках в начальной школе. Среди этих условий автор выделяет: доступность, необходимость, эффективность использования наглядности на уроках в начальной школе. Предпринята попытка оговорить основные факторы эффективности использования наглядности на уроках в начальной школе.

**Ключевые слова:** наглядность, наблюдение, опыт, начальная школа.

Vysochan L.M. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF IMPROVING EFFICIENCY OF EDUCATION BY MEANS OF EASILITY AT THE INITIAL KNOWLEDGE SCHOOLS

The article reveals the pedagogical conditions for improving the efficiency of teaching by means of visuality at the lessons of science in elementary school. Among these conditions, the author highlights: accessibility, necessity, and effectiveness of the use of visualizations in the lessons of science in elementary school. An attempt was made to determine the main factors of the effectiveness of the use of visuality in the lessons of natural science in elementary school.

**Key words:** visibility, observation, research, primary school.

**Постановка проблеми.** Організація вивчення природознавства з молодшими школярами залежить як від об'єму та змісту навчального матеріалу, так і від правильного вибору методів його викладання. Сьогодні перед початковою школою стоїть завдання не лише домогтися, щоб діти засвоїли природничі знання, а й могли вільно оперувати ними, застосовувати ці знання для вирішення навчальних та життєвих ситуацій і проблем, для розширення та поглиблення свого пізнавального досвіду.

Застосування наочності у викладанні природознавства – обов'язкова умова свідомого й міцного засвоєння знань учнями. Принцип наочності сформулювався дуже давно та являється одним з найважливіших принципів навчання у початкових класах. Особливо велике значення має принцип наочного навчання для уроків природознавства. В основу принципу наочності покладена ідея зосередження уваги учнів на найважливішому, найсуттєвішому, піднесення інтересу до вивчаємого матеріалу, активізація процесу навчання. Реалізація прин-

ципу наочності допомагає учням глибше й повніше засвоювати знання, виявити зв'язок між науковими знаннями й життєвою практикою, сприяє становленню активної, суб'єктивної позиції у навчальній діяльності, стимулює розвиток мотиваційної сфери молодшого школяра [3, с. 43].

В.О. Сухомлинський писав: «Природа мозку дитини потребує, щоб її розум виховувався біля джерела думки – серед наочних посібників, образів і насамперед, серед природи, щоб думка переключалася з наочного образу на «обробку» інформації на цей образ. Якщо ж ізолювати дітей від природи, якщо з перших днів навчання дитина сприймає тільки слово, то клітини мозку швидко втомлюються і не справляються з роботою, яку пропонує вчитель» [6, с. 304]. У цих словах видатний педагог ще раз підкреслює, що навчати дітей без реалізації принципу наочності неможливо, а, точніше сказати, недоцільно.

**Аналіз актуальних досліджень і публікацій.** Проблема організації та психолого-педагогічного забезпечення наоч-



ного навчання як компонента адекватного осмислення та ефективного засвоєння знань здавна є важливим аспектом педагогічних, психологічних та методичних досліджень. Вивченню цієї проблеми присвячені праці К.Д. Ушинського, Л.В. Занкова, Я.А. Коменського, В.О. Сухомлинського, С.А. Павловича, І.Г. Пестлоцці, Н.П. Кривувльченко, О.Я. Савченко, Н.М. Байбари, О.А. Біди та інших.

**Постановка завдання.** Метою статті є розкриття ефективності використання засобів наочності на уроках природознавства у початковій школі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Наочність – це особливість образу, створеного у свідомості суб'єкта. Наочність є показником того психічного образу, який створений суб'єктом у результаті процесів відчуття і сприймання. Наочний засіб – це модель реальних процесів або видозмінений предмет чи умови його буття, які використовуються для розв'язування навчальних задач як засобу, а не мети пізнання. Важливим є те, що наочні посібники на основі сприймань і відчуттів формують чуттєві образи, на основі яких робляться висновки. Отже, не сам наочний посібник є головним у структурі процесу пізнання, а чуттєвий образ, сформований за його допомогою.

Успіх навчання природознавству залежить від уміння вчителя використовувати наочне обладнання. Яскрава різноманітна наочність викликає у молодших школярів позитивні емоції, пізнавальний інтерес, зосереджує і довше утримує їхню увагу на об'єкті, який вивчається.

Вдало підібрані наочні посібники на уроках природознавства сприяють розвитку в учнів початкових класів уміння порівнювати, аналізувати, узагальнювати. Більшість дітей, що приходять до школи, знаходяться на низькому рівні інтелектуального розвитку. Це рівень наочного мислення, тому у початковій школі результат запам'ятовування краще при опорі на наочний матеріал. Крім того, сприйняття у цьому віці в учнів тісно пов'язане з емоціями. Увага молодших школярів залучається яскравим, образним, наочним матеріалом, живим і емоційним викладом. Дитина звертає увагу на те, що збуджує її почуття, інтерес. Усе, пов'язане з наочністю, яскравістю вражень, викликає сильні почуття й запам'ятовується легко й надовго [3, с. 44].

Ефективність використання наочності у навчанні обумовлюється низкою чинників:

– наочність є джерелом і засобом безпосереднього пізнання навколишнього світу;

– психологічні основи наочності полягають у тому, що у свідомості дитини вирішальну роль відіграють відчуття;

– процес пізнання розвивається за формулою «від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики», тому поняття і абстрактні положення засвоюються дітьми краще, якщо вони базуються на сприйнятті предметів, що вивчаються;

– наочність підвищує інтерес до навчання, робить його більш легким [1, с. 333].

У початкових класах на уроках природознавства варто застосовувати натуральні наочні приладдя (зразки ґрунтів, колекції корисних копалин з роздавальним матеріалом, гербарії, живі рослини, принесені з екскурсії, колекції корисних і шкідливих комах та ін.). Ці засоби, які показують предмети природи у натуральному виді, важливі й необхідні на уроках природознавства, робота з ними захоплює школярів і допомагає в набутті знань. Часто учні не мають можливості спостерігати багато об'єктів та явищ безпосередньо у природі. Для знайомства з ними на уроках природознавства потрібно використовувати друковані наочні приладдя: картини, таблиці, фотографії, листівки, ілюстрації. Навчальні таблиці й картини у сполученні з іншими посібниками створюють в учнів образне уявлення про різноманіття природних об'єктів та явищ. Успіх застосування наочних посібників залежить насамперед від їх обґрунтованого вибору у кожній конкретній ситуації. Вибір визначається:

а) змістом і обсягом елемента кожної логічно завершеної частини змісту навчального предмета, зокрема необхідною для його формування чуттєвою основою;

б) конкретними дидактичними задачами і підзадачами, які розв'язуються на кожному етапі процесу навчання;

в) рівнем опорних знань, умінь та навичок, чуттєвим досвідом дітей у конкретній навчально-пізнавальній ситуації;

г) об'єктивними умовами (пора року, місцеві умови й т. ін.), в яких реалізується процес навчання [4, с. 305].

Вдало застосовувати різноманітні наочні засоби навчання та досягати позитивних показників у роботі вчитель зможе тільки тоді, коли будуть підготовлені всі засоби унаочнення і добре продумані форми їх використання та способи викладу матеріалу. Широке використання наочності сприяє загальному розвитку учнів, розширює їхні пізнавальні можливості і готує їх до ґрунтовного опанування більш складного матеріалу на наступних етапах навчання.



Потреба у демонструванні графічних наочних посібників зумовлена тим, що уявлення, які дістають діти тільки з розповіді вчителя або читання статті і які не закріплені зоровими образами, можуть бути неправильні. Отже, демонстрування навчальних таблиць і картин, які супроводжуються поясненнями, допомагають створити в учнів образні уявлення про предмети і явища навколишнього середовища [5, с. 50-51]. Роботу зі стінними картинками або таблицями, ми вважаємо, можна проводити на різних етапах уроку. Слід пам'ятати, що пасивне поверхнєве розглядання картини або таблиці учнями не дасть позитивних наслідків ні у навчанні, ні у вихованні. Щоб підвищити активність роботи з таблицями, викликати емоції та інтерес, недоцільно відкривати їх заздалегідь. Під час бесіди або розповіді тільки у певний момент учитель відкриває картину й аналізує її.

Таблиці можуть використовуватися, наприклад, для закріплення знань. Для цього ставлять запитання, що узагальнюють вивчене та допомагають синтезувати набуті знання. Учитель пропонує, наприклад, розповісти, як живуть люди на Крайній Півночі, як пристосувалися до умов тундри рослини і тварини та ін. Розповідь ілюструють стінними таблицями. Закріплення матеріалу з використанням таблиць допомагає відновити у пам'яті уявлення про предмети і явища реального світу.

Разом із таблицями на уроках використовуються малюнки вчителя на класній дошці. Малюнок на дошці дає змогу вчителю більш послідовно і повно викласти матеріал, а учням – легше стежити за думкою вчителя, зосереджуючи увагу у потрібний момент на сприйнятті лише тієї деталі, про яку йде мова. Схематичний малюнок у поєднанні з іншими наочними посібниками довше утримує увагу школярів на виучуваному об'єкті. У результаті створюються умови не тільки для кращого усвідомлення програмного матеріалу, а й для розвитку в учнів спостережливості.

Під час перевірки домашнього завдання потрібно обов'язково використовувати стінні таблиці. Це змушує працювати не тільки механічну пам'ять, а й інші її види, що допомагає розвивати логічне мислення, мову, закріплювати у пам'яті виучуване. Процеси запам'ятовування знань тільки тоді цінні й важливі, коли учні добре уявляють і розуміють навчальний матеріал. Інші таблиці допомагають докладніше ознайомитися з окремими об'єктами (рослинами, тваринами), зображеними на фоні того середовища, яке властиве для їхнього життя.

Разом зі стінними таблицями вчи-

тель може використовувати роздавальні картки, листівки або кольорові ілюстрації з книжок і журналів. Головна цінність їх полягає у тому, що вони забезпечують індивідуальну роботу учнів, допомагають конкретизації природничих уявлень і понять, виробленню довільної уваги, мислення і естетичних смаків, підвищують ефективність уроку.

Великий навчальний і виховний ефект дає демонстрування на уроках природознавства навчальних кіно-, діафільмів, діапозитивів та інших наочних посібників. Також дедалі ширше використовують навчальні телевізійні передачі. Телефільм, як і кінофільм, дає змогу знайомити дітей з процесами або явищами, які важко або зовсім неможливо спостерігати. Ефективність від навчальної телепередачі залежить від уміння вчителя зробити її такою, щоб вона була складовою частиною уроку, відповідала його темі, доповнювала зміст уроку.

Відвідуючи на практиці у школі № 26 м. Івано-Франківська урок студентки-практикантки Соловей Ірини з природознавства на тему «Повітря. Властивості повітря», ми зауважили використання таблиці, ілюстрації та проведення з учнями невеликих дослідів. Таблиці та цікаві ілюстрації доповнювали її розповідь, а завдяки дослідом учні наочно побачили, які властивості притаманні повітрю. При досліді ми використовували: гумову кульку, склянки з водою, крейду, цукор, віяло та ін.. Використання цих наочностей було ефективним, дітям було цікаво, вони легше усвідомили навчальний матеріал, урок пройшов пізнавально та цікаво.





На уроках природознавства у початкових класах доцільно використовувати природничий краєзнавчий матеріал гірської школи. Сутність його становлять відомості про рослинний та тваринний світ свого краю; його водойми ґрунти; корисні копалини; форми земної поверхні; кліматичні особливості тощо. Специфіка уроків природознавства гірської місцевості обумовлена використанням методів, властивим природничим наукам: спостережень, дослідів, практичних робіт. Майже на кожному уроці природознавства відбувається закріплення раніше набутих знань і формування нових природничих понять і уявлень. Тому провідним способом опрацювання краєзнавчого матеріалу на уроках природознавства є: розповідь, бесіда, повідомлення учнів, що ґрунтуються на власних спостереженнях або добути у результаті самостійного пошуку інформації, широке використання краєзнавчих наочних посібників (гербарії рослин, колекції комах, ґрунтів, порід тощо) [2, с. 146–149].

**Висновки з проведеного дослідження.** Для того щоб підвищити рівень засвоєння навчального матеріалу на уроках природознавства необхідно застосовувати різні засоби наочності. Адже саме вони підвищують ефективність навчання, а також спонукають дітей до навчання.

Правильний вибір наочності дозволяє

урізноманітнити хід уроку і підвищити його якість. Знання вимог щодо використання наочних посібників допоможе уникнути поширених у шкільній практиці недоліків та помилок. У процесі навчання використання наочних посібників є дуже важливим елементом. Тому саме використання наочності великою мірою підвищує рівень знань учнів і полегшує процес навчання природознавства.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Біда О.А. «Я і Україна» та сільськогосподарська праця: Методика викладання (теоретичні основи): [навчально-методичний посібник для студентів педагогічних факультетів ВНЗ та класоводів] / О.А. Біда. – Умань : Софія, 2006. – Вид. 1. – 264 с.
2. Височан Л.М. Дидактичні основи ефективного використання краєзнавчого матеріалу на уроках природознавства в початкових класах гірської школи українських Карпат (1958-1991) / Л.М. Височан // Гірська школа українських Карпат. – 2007. – №2-3. – С. 146-149.
3. Ключова Т. Реалізація принципу наочності на уроках природознавства в початковій школі / Т. Ключова // Наука школі. – 2013. – № 3. – С. 43-44.
4. Нарочна Л. Методика викладання природознавства : [навчальний посібник] / Л. Нарочна, Г. Ковальчук, К. Гончарова. – К., 1990. – 301 с.
5. Панченко Г.П. Особливості застосування наочності / Г.П. Панченко // Початкова школа. – 1986. – № 12. – С. 50-51.
6. Сухомлинський В. Сто порад учителям / В. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1988 – 304 с.



УДК 37.013.8

## КАТЕГОРІАЛЬНО-ПОНЯТІЙНИЙ АПАРАТ ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ

Гуцол А.В., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри туризму, готельної та ресторанної справи  
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

У статті висвітлено погляди науковців на сутність поняття «гендер» як соціо-статеві категорії, так і політики рівних прав і можливостей чоловіків та жінок, і механізми її реалізації. Доведено важливість удосконалення та поширення гендерної освіти для повноцінного розвитку демократичного суспільства, вільного від гендерних стереотипів, визначено роль гендерного виховання у всіх ланках системи освіти, починаючи від дошкільної.

**Ключові слова:** гендер, гендерна освіта, гендерне виховання, гендерні ролі.

В статье освещены взгляды ученых на сущность понятия «гендер» как социополовой категории, так и политики равных прав и возможностей мужчин и женщин, и механизмы ее реализации. Доказана важность совершенствования и распространения гендерного образования для полноценного развития демократического общества, свободного от гендерных стереотипов, определена роль гендерного воспитания во всех звеньях системы образования, начиная от дошкольного.

**Ключевые слова:** гендер, гендерное образование, гендерное воспитание, гендерные роли.

Hutsol A.V. CATEGORICALLY-UNDERSTANDING APARAT OF GENDER

The article outlines the views of scholars on the concept of "gender" as a socio-statist category, as well as policies of equal rights and opportunities for men and women and mechanisms for its implementation. The importance of improving and disseminating gender education for the full development of a democratic society free from gender stereotypes has been proved, and the role of gender education in all levels of the education system from the pre-school level has been identified.

**Key words:** gender, gender education, gender education, gender roles.

**Постановка проблеми.** Реалії останніх років чітко показують тенденції збільшення гендерно обумовленого насильства по відношенню як до жінок, так і до чоловіків. Так, наразі актуальним як у світі, так і на Україні, є фізичне та соціальне насильство, яке показують різноманітні соціологічні опитування. Така проблема викликає гостру потребу боротьби з гендерною нерівністю, дискримінацією, гендерними стереотипами у суспільстві, які створюють базис для вищевказаних проблем.

У цьому контексті важливою є роль системи освіти у формуванні гендерної свідомості та обізнаності дітей та молоді, яка при повноцінному функціонуванні, створить умови для запобігання гендерного насильства, сформує суспільство толерантних, гендерно підкованих громадян. Якщо висвітлювати поняття гендеру та особливості гендерних взаємовідносин у дошкільному та шкільному періоді, закріплювати та розширяти ці знання у середніх та вищих навчальних закладах, люди будуть краще розуміти особливості протилежної статі, що може знизити конфлікти у цьому плані, знизити рівень гендерної необізнаності, зменшити гендерні стереотипи, які призводять часом до гендерно обумовленого насильства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Отже, зважаючи на необхідність роз-

ширення системи гендерної освіти в українській державі, є необхідність окреслити категоріально-понятійний апарат, який буде лежати в основі цього процесу.

Загальнотеоретичними питаннями гендеру займалися такі вчені, як Т. Мельник, Л. Кобилянська, С. Захарова, В. Добреньков, А. Кравченко.

М. Радзивілова, Л. Штилева, В. Кравець, А. Отарбаєва, Н. Сатибалдіна займаються питаннями гендерної освіти, педагогіки та гендерного виховання.

**Постановка завдання.** Одне з завдань, що стоять перед гендерною педагогікою – теоретичне обґрунтування гендерного виховання, виявлення психолого-педагогічних умов ефективного виховання хлопчиків і дівчаток у процесі їх гендерної соціалізації, що сприяють позитивному становленню індивідуальних маскулітних, фемінінних і андрогінних рис, які передбачають організацію педагогічної допомоги та підтримки у вирішенні проблем, пов'язаних з гендерною ідентифікацією та самореалізацією особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для позначення нових стратегій світового регулювання соціо-статевих відносин у суспільних науках виник термін «гендер» та започаткувалися гендерні дослідження. Вони мали на меті аналізувати



відносини між жінкою та чоловіком, визначати їхні характеристики через спільне й відмінне, розкривати ролі статей, конструктивів фемінності та маскулінності тощо.

Трансформація національного життя в умовах глобалізації, всеосяжні світові масштаби діяльності, зв'язків, стосунків, долання кордонів зумовили потребу запровадити поняття гендеру. Його стали застосовувати при визначенні політичних стратегій, правових відносин і норм, що їх регулюють, перетворень у всіх сферах життя під впливом жінок і чоловіків, залежно від розвитку та змін прав, свобод, обов'язків, відповідальності чоловіка й жінки та можливостей їх реалізувати. Термін «гендер» почали застосовувати для опису всіх перетворень у суспільстві та державі, оскільки саме на них якраз впливають особистості чоловіка й жінки та їхні відносини. Гендер став необхідним конструктом реальних практичних перетворень у суспільних відносинах, складовим базовим компонентом яких є статус жінки та чоловіка [7, с. 10-12]. Все більшого розголосу, поширення як у науковому вжитку, так і у політико-правовому аналізі проблем рівності статей набуває поняття гендеру і в Україні.

Будь-яка епоха виражається через властиві їй терміни й поняття, їх творці вкладають у них відповідний культурний зміст своєї діяльності й людських відносин. Завдання створити термінологічний і поняттєвий контекст збігається з потребою сконструювати зрозумілі контексти інтерпретації. А тому в сучасних умовах при усвідомленні гендерних відносин, їхніх суб'єктів насамперед важливо зосередити увагу на концептуальному розумінні таких понять.

Термін «гендер» виник у Великій Британії. У перекладі з англійської мови «гендер» буквально означає граматичний рід – чоловічий, жіночий, середній. Надалі це поняття почало означати соціо-статеві характеристики статі, на відміну від власне біологічних і генетико-морфологічних, анатомічних, фізіологічних, – із властивими їй характеристиками способу життя, поведінки, намірів і прагнень тощо. Гендер стосується не тільки чоловіків та жінок як окремих індивідів, а й характеризує відносини поміж ними як соціально-демографічними групами.

Гендер – поняття відносно нове. Його використовують для протиставлення соціальної сутності людини біологічній категорії статі. Р. Столер запропонував у 1968 році використовувати цей термін для позначення подвійної природи статі людини, з одного боку, як біологічного, а з іншого – як соціокультурного феномену. За іншою версією, американський сексолог Дж. Мані

у 1955 році ввів поняття «гендер», «гендерна роль» і використовував їх для характеристики внутрішнього стану особистості чоловіки /жінки. Він також вивчав модель формування статевої належності людини через придбання ним певних якостей особистості, типових для якоїсь одної статі.

Гендер досить складне поняття, оскільки розкриває багатоаспектний зміст явища. У науковій літературі воно вживається у кількох значеннях. По-перше, гендер – це соціально-рольова і культурна інтерпретація рис особистості та моделей поведінки чоловіка та жінки на відміну від біологічної; гендер – це набуття соціальності індивідами, що народилися як біологічні носії чоловічої або жіночої статі; гендер – це політика рівних прав і можливостей чоловіків та жінок, а також діяльність по створенню механізмів щодо її реалізації [6, с. 43-44].

Так, Т. Мельник, Л. Кобилянська у своїй книзі також визначають гендер як змодельовану суспільством та підтримувану соціальними інститутами систему цінностей, норм і характеристик чоловічої й жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей та відносин жінок і чоловіків, набутих ними як особистостями у процесі соціалізації, що насамперед визначається соціальним, політичним, економічним і культурним контекстами буття й фіксує уявлення про жінку та чоловіка залежно від їх статі [7, с. 43].

Отже, гендер відрізняється від поняття "sex", яке перекладається як «стать», тобто як здатність або нездатність виношувати й народжувати дітей. Біологічна стать виражає природні, біологічно задані відмінності між чоловіком і жінкою. Якщо стать задається природно, то гендер конструюється соціально та зумовлений культурою суспільства у конкретний історичний період. Гендер характеризує осіб і жіночої, й чоловічої статей, які є продуктом соціалізації.

Доцільним є простежити, яке значення має зазначений термін в англійських словниках. В англо-російському словнику В. Мюллера можна побачити, що gender має два значення. Перше – граматичний рід і друге – стать як жартівливе позначення. У словнику С. Ожегова категорія рід має, крім значення граматичного класу слів (чоловічий, жіночий, середній рід) і різновиди чого-небудь або напрямки діяльності, також і позначення ряду поколінь (а в тематичі тварин – об'єднання декількох видів).

Т. де Лорето здійснила аналіз словників різних країн за значеннями категорії «гендер». Так, в Американському словнику спадщини англійської мови слово «гендер» визначено насамперед як граматичну кате-



горію, яку називають чоловіком, жінкою чи середнім. Інше значення слова gender у цьому словнику – така категорія, відповідно до якої всі організми поділяються на групи на основі репродуктивних функцій. У цьому ж виданні гендером названо особистість чоловічої, жіночої статі, або ж не повністю чоловічої та не повністю жіночої [13].

На думку С. Захарової структуру гендеру можна також представити у вигляді трьохелементної системи: когнітивний компонент – гендерна самосвідомість людини («Я знаю, що я жінка / чоловік»); емоційний компонент – гендерна ідентичність («Я відчуваю себе жінкою / чоловіком»); поведінковий компонент – гендерні ролі та особливості поведінки («Я веду себе як жінка / чоловік») [4].

Саме гендерні установки відбивають у даному разі «стратегію» системи стать-гендер і вказують, ким ми повинні бути: жінкою або чоловіком, дівчинкою чи хлопчиком. Народжуючись, люди жіночої та чоловічої статі відразу потрапляють у сформовану систему відносин, де жінкам відведено більш пасивну роль, а чоловікам більш активну. При цьому значущість активного («чоловічого») завжди вище пасивного («жіночого») відповідно до ієрархії відносин.

У цьому контексті актуальним є питання гендерних ролей у тому чи іншому суспільстві та самого визначення вказаного поняття.

Аналізуючи наукові джерела з вказаної проблематики, можна дійти висновку, що визначення поняття «соціальна роль» та «гендерна роль» різняться у своєму змістовному наповненні, а деякими вченими сприймаються як ідентичні або ж синонімічні.

Так, соціальною роллю називається вироблена суспільством і засвоєна чоловіком і жінкою, які займають певний соціальний стан (статус), система думок та почуттів, намірів та дій, у відповідності зі сформованою ситуацією [9, с. 172].

Статус чоловіка або жінки надає індивіду певні ролі, які передбачають сукупність прав та обов'язків, які суспільство закріплює за цією позицією. Статус включає кілька ролей, що визначаються соціальними нормами. Роль є моделлю (зразком) поведінки відповідно до прав і обов'язків, що закріплені за даним статусом відповідними соціальними нормами. Роль називають динамічною характеристикою статусу. Тому гендерною роллю ми називаємо вміння людини (чоловіка і жінки) поєднувати у своїй поведінці особистісне (пов'язане з індивідуальними гендерними відмінностями) з нормами і цінностями субкультури [3, с. 57-58].

У словнику гендерних термінів надано таке визначення – гендерні ролі – один з видів соціальних ролей, набір очікуваних зразків поведінки (або норм) для чоловіків і жінок. Роль у соціальній психології визначається як набір норм, що визначають, як повинні поводитися люди у даній соціальній позиції [11].

У Великому психологічному словнику за редакцією Б. Мещерякова та В. Зінченко гендерну роль визначено як поведінку, нормативно очікувану від індивідів чоловічої і жіночої статі [1, с. 97].

У цей час не існує єдиної теорії соціальних ролей як такої. Гендерні ролі, їх характеристики, походження і розвиток розглядаються у рамках різних соціологічних, психологічних і біосоціальних теорій. Але наявні дослідження дозволяють зробити висновок про те, що на їх формування та розвиток у людини впливають суспільство і культура, закріплені у них уявлення про зміст і специфіку гендерних ролей. А у ході історичного розвитку суспільства зміст гендерних ролей піддається змін.

В умовах глобалізації, демократизації суспільної свідомості, трансформації гендерних ролей, важливим є формування у людини ще з дитячого віку гендерної толерантності, надання знань з фізіології та психології статей, прищеплення гендерної культури, що буде приводити до розвитку суспільства, вільного від гендерного дисбалансу та гендерних стереотипів. Впроваджуючи курси з гендерної проблематики у всі ланки системи освіти, через певний час можна досягти ситуації зменшення гендерного насильства у його сексуальному, економічному, психологічному та фізичному проявах.

Таким чином, доцільним є визначення поняття «гендерна освіта», «гендерна педагогіка» та «гендерне виховання». Отже, термін «гендерна освіта» вживається у двох сенсах. У вузькому сенсі – це просвітницькі програми з гендерної проблематики, які читаються у різних варіантах для студентів, як правило, соціогуманітарних спеціальностей. У більш широкому розумінні, гендерною позначають освіту, яка допомагає формуванню гендерної рівності та сприяє подоланню негативних гендерних стереотипів. У цьому сенсі гендерна освіта не обов'язково має виражатися в якихось конкретних освітніх програмах, вона ніби «розмито» присутня у процесах навчання та виховання і є частиною ідеології вищої освіти [8, с. 146-155].

У вступі до першого вітчизняного навчального посібника «Гендерна педагогіка» (Тернопіль, 2003 р.) зазначено:





«Гендерна педагогіка – це сукупність підходів, спрямованих на те, щоб допомогти дітям різної статі відчути себе у школі комфортно, успішно підготуватись до статево-рольової поведінки у сім'ї. Мета гендерної педагогіки – корекція впливу гендерних та сексуальних стереотипів на користь прояву і розвитку особистих нахилів індивіда. Основна ідея статевого підходу в освіті – в урахуванні специфіки впливу на розвиток хлопчиків і дівчаток усіх чинників навчально-виховного процесу (зміст, методи навчання, організація шкільного життя, педагогічне спілкування, набір предметів тощо)» [5, с. 9]. Отже, вказане визначення розглядає гендерну педагогіку як комплексне поняття, яке складається з багатьох елементів та має на меті допомогти дитині у самовизначенні, розкрити її природний потенціал.

У хрестоматії «Гендерна педагогіка» гендерна педагогіка розглядається як міждисциплінарний предмет, що забезпечує теоретичні засади (соціалізацію та формування гендерної ідентичності у процесі виховання, відмінності у когнітивних здібностях чоловіків і жінок, особливості статевого /гендерного виховання у сім'ї та школі тощо) та критично оцінює репрезентацію гендеру у суспільстві та культурних продуктах (освітніх програмах, підручниках, поп-культурі та ін.)» [2, с. 8].

Російська дослідниця пропонує дещо інше визначення гендерної педагогіки. Л. Штильова остаточною метою гендерної педагогіки вважає «деконструкцію традиційних культурних обмежень розвитку потенціалу особистості залежно від статі /гендеру, створення умов для максимальної самореалізації та розкриття здібностей учнів у процесі педагогічної взаємодії незалежно від гендеру, яким вони володіють» [12, с. 62].

Гендерне виховання спрямоване на формування цілісної особистості жінки і чоловіка, здатних адекватно усвідомлювати, свої фізіологічні та психологічні особливості, переживати їх відповідно до наявних соціальних та моральних норм і завдяки цьому встановлювати оптимальні відносини з людьми своєї та протилежної статі у всіх сферах життя.

Гендерний підхід у вихованні виходить з того, що в освітні установи приходять не безстатеві діти, а хлопчики і дівчатка зі своїми соціо-культурними уявленнями, особистісними запитами, потребами та певним багажем гендерних стереотипів поведінки [12].

Гендерне виховання націлене на допомогу їм у тому, щоб впоратися з пробле-

мами соціалізації, важливою складовою частиною якої є самоідентифікація особистості як хлопчика або дівчинки. Гендерне виховання покликане сприяти соціалізації та самоідентифікації дітей з урахуванням їх статі і віку. Гендерне виховання – це відносно соціально контрольований процес розвитку дівчинки і хлопчика у ході їх гендерної соціалізації – виховання основ гендерної культури взаємовідносин, розвиток здатності до реалізації гендерних ролей та оволодіння вміннями та навичками відповідної поведінки.

Зміст гендерного виховання дівчат та хлопчиків на прикладі дошкільного віку відображено у концепції М. Радзивилової. Автор, базуючись на міждисциплінарному цілісному та гендерному підходах, дозволила синтезувати сучасні дані різних наук про гендер та розробити модель гендерного виховання дошкільнят. Концепція гендерного виховання включає наступні складові: 1) створення педагогічних умов для природного розвитку різних сфер індивідуальності хлопчика / дівчинки; 2) цілеспрямовану педагогічну діяльність по гендерному вихованню; 3) впорядкування процесу гендерної соціалізації (індивідуальна допомога дитині у саморегуляції гендерної поведінки). Виховання підростаючого покоління авторка розглядала як цілеспрямовану педагогічну діяльність по розвитку особистості хлопчика /дівчинки, різних сфер індивідуальності (інтелектуальної мотиваційної, діяльнісної, емоційної, саморегуляційної) і гендерне виховання, спрямоване на оволодіння хлопчиками /дівчатками гендерним репертуаром, навичками відповідної поведінки та гендерної культури взаємин [10, с. 453-456].

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Отже, гендерне виховання націлене на допомогу їм у тому, щоб впоратися з проблемами соціалізації, важливою складовою частиною якої є самоідентифікація особистості як хлопчика або дівчинки. Гендерне виховання покликане сприяти соціалізації та самоідентифікації дітей з урахуванням їх статі і віку. Гендерне виховання – це відносно соціально контрольований процес розвитку дівчинки і хлопчика у ході їх гендерної соціалізації – виховання основ гендерної культури взаємовідносин, розвиток здатності до реалізації гендерних ролей і оволодіння вміннями та навичками відповідної поведінки.

Перспективу подальших досліджень буде становити вивчення проблем практичного впровадження гендерної компоненти у систему освіти Білорусі та Польщі.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. – М. : Прайм ЕВРОЗНАК, 2003. – С. 97.
2. Гендерна педагогіка: хрестоматія : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / за ред. В. Гайденко. – Суми : Університетська книга, 2006. – 314 с. – С. 8.
3. Добренков В. І. Соціологія : [підручник] / В.І. Добренков, А.І. Кравченко. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 624 с.
4. Захарова С.Н. Гендерное воспитание детей и учащейся молодежи : [учеб.-метод. пособие] / С.Н. Захарова, В.В. Четет. – Минск : БГУ, 2011. – 119 с.
5. Кравець В. Гендерна педагогіка : [навч. посіб. для студ. вищ. педагогічн. закл. освіти] / В. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
6. Мельник Т. 50/50 Сучасне гендерне мислення / Т. Мельник, Л. Кобилянська. – К., 2005. – С. 43-44.
7. Основи теорії гендеру : [навчальний посібник] / За ред. М.М. Скорик. – К., 2004. – С. 10-12.
8. Отарбаева А.Б. Гендерные аспекты воспитания студенческой молодежи / А.Б. Отарбаева, Н.К. Сатыбалдина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – № 29, 2013. – С. 146-155.
9. Психологія і педагогіка : [навчальний посібник] / [А.А. Радугина и др.]. – М. : Центр, 1999. – 256 с.
10. Радзивилова М.А. Гендерный подход в воспитании дошкольников в условиях ДООУ / М.А. Радзивилова // Фундаментальные исследования, 2013. – № 4. – С. 453-456.
11. Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисовой // Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты». – М. : Информация XXI век, 2002. – 256 с.
12. Штылева Л.В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании / Л.В. Штылева // Женщина в российском обществе, 2000. – № 3 (19) – С. 61-66.
13. American Heritage Dictionary of English Language. [Electronic resource]. – Access mode: <https://ahdictionary.com/word/search.html?q=gender>



УДК 37.011:371.32.016:57:373.5

## РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Карташова І.І., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри ботаніки  
Херсонський державний університет  
Воробйова Ю.О.,  
магістрант  
Херсонський державний університет

У статті розкривається тема впровадження компетентісно зорієнтованої освіти на уроках біології. Висвітлюється конкретний досвід роботи у цьому напрямку та приводиться приклад безпосередньо самої методики роботи, направленої на формування компетентісної особистості. А також здійснюється спроба систематизувати всі навчально-виховні процеси, що відбуваються під час навчання у школі, з метою створення загальної моделі компетентісно зорієнтованої біологічної освіти.

**Ключові слова:** компетентісно зорієнтована освіта, компетентність, компетенції, модель біологічної освіти.

В статье раскрывается тема внедрения компетентно-ориентированного образования на уроках биологии. Освещается конкретный опыт работы в этом направлении и приводится пример непосредственно самой методики работы, направленной на формирование компетентностной личности. А также осуществляется попытка систематизировать все учебно-воспитательные процессы, что проходят во время школьного обучения, с целью создания общей модели компетентно-ориентированного биологического образования.

**Ключевые слова:** компетентно-ориентированное образование, компетентность, компетенции, модель биологического образования.

Kartashova I.I., Vorobiova Yu.O. IMPLEMENTATION OF COMPETENCE-ORIENTED EDUCATION AT THE LESSONS OF BIOLOGY IN HIGH SCHOOL

This article reveals a theme of competence oriented education in biology lessons. It clarifies specific work experience in this direction and gives an example of first-hand work methodology aimed to form competent personality. There is also made an attempt of systematizing all educational and pedagogical processes which take place during school studies, by way of creating general model of competence oriented biological education.

**Key words:** competence oriented biological education, competence, competencies, biological education model.

**Постановка проблеми.** У зв'язку з оновленням змісту освіти та впровадженням компетентісно зорієнтованого уроку, актуальним стає питання: як правильно формувати компетентності в учня під час навчання у шкільному закладі та як у результаті випустити компетентісну особистість.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Над проблемою впровадження компетентісно зорієнтованої освіти та формування в учнів ключових компетенцій, під час навчання у школі працюють такі вчені, як: С. Бондар, О. Волкова, А. Дорофєєв, І. Зимня, Д. Іванов, Л. Кучер, О. Лебедев, І. Луговий, А. Хуторський, К. Задорожній, О. Овчарук та ін.

**Постановка завдання.** Мета статті полягає у висвітленні проблеми формування ключових компетенцій в учнів на уроках біології та внесенні певних ідей стосовно методики впровадження компетентісно зорієнтованої освіти на уроках біології.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сьогодні процес навчання, що

лежить в основі формування інтелектуального розвитку людини, не здатний задовольнити потреб сучасного суспільства. Розумним вважається той, хто вміє критично мислити та приймати нестандартні рішення. Саме такі особистості і мають великий успіх серед роботодавців.

Виходячи з цього, для нас, вчителів, постає проблемне питання: як підвищити відсоток учнів, що не просто знають теорію, а і вміють вдало нею оперувати, тобто бути компетентними у різних життєвих ситуаціях.

Хочемо зазначити, що часткове вирішення цієї проблеми по типу зміни програми, вдосконалення структури уроку, або, наприклад, спроби підвищення мотивації учнів, не дають бажаного результату [7]. Те, що ми пропонуємо, не є вдосконаленням класно-урочної форми навчання, а є зміною мислення вчителя та бачення ним самого процесу навчання.

Отже шкільні заняття слід сприймати, насамперед як надання життєвого досвіду дитині. Учень повинен відчувати, що все, що з ним відбувається, це не просто приму-



сове вивчення матеріалу, а вдосконалення його навичок. Ми схиляємось до того, що саме навички і є тими самими компетентностями, якими повинен володіти учень.

Зазначимо, що під поняттям *компетентність* ми розуміємо загальну здатність учнів використовувати свої знання, набуті у процесі навчання, у повсякденній діяльності. А ось *компетентності* – це саме ті навички, якими повинен оволодіти учень і бути здатним вдосконалювати їх протягом свого життя [4].

У державному стандарті про базову і повну загальну середню освіту мова йде про такі компетентності [6]:

**громадянська компетентність** – здатність учня активно, відповідально та ефективно реалізовувати права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства;

**загальнокультурна компетентність** – здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися у культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності;

**здоров'язберігаюча компетентність** – здатність учня застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язберігаючих компетенцій, дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей;

**інформаційно-комунікаційна компетентність** – здатність учня використовувати інформаційно-комунікаційні технології та відповідні засоби для виконання особистісних і суспільнозначущих завдань;

**комунікативна компетентність** – здатність особистості застосовувати у конкретному виді спілкування знання мови, способи взаємодії з людьми, що оточують її та перебувають на відстані, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями;

**міжпредметна естетична компетентність** – здатність виявляти естетичне ставлення до світу у різних сферах діяльності людини, оцінювати предмети і явища, їх взаємодію, що формується під час опанування різних видів мистецтва;

**міжпредметна компетентність** – здатність учня застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і освітніх галузей;

**предметна (галузева) компетентність** – набутий учнями у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної з засвоєнням, розумінням і застосуванням нових знань;

**предметна мистецька компетентність** – здатність до розуміння і творчого самовираження у сфері музичного, образотворчого та інших видів мистецтва, що формується під час сприймання творів таких видів мистецтва і їх практичного опанування;

**проектно-технологічна компетентність** – здатність учнів застосовувати знання, уміння та особистий досвід у предметно-перетворювальній діяльності;

**соціальна компетентність** – здатність особистості продуктивно співпрацювати з партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі.

В свою чергу у європейському варіанті виділяють такі ключові компетенції [5]:

**Вивчати:**

- вміти отримувати користь з досвіду;
- організовувати взаємозв'язок своїх знань і впорядковувати їх;
- організовувати свої власні прийоми вивчення;
- вміти вирішувати проблеми;
- самостійно займатися своїм навчанням.

**Шукати:**

- запитувати різні бази даних;
- опитувати оточення;
- консультуватися у експерта;
- отримувати інформацію;
- вміти працювати з документами та класифікувати їх.

**Думати:**

- організовувати взаємозв'язок минулих і справжніх подій;
- критично ставитися до того чи іншого аспекту розвитку наших суспільств;
- вміти протистояти непевності та складності;
- займати позицію у дискусіях і висловлювати свою власну думку;
- бачити важливість політичного та економічного оточення, в якому проходить навчання і робота;
- оцінювати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям, споживанням, а також з навколишнім середовищем;
- вміти оцінювати твори мистецтва і літератури.

**Співпрацювати:**

- вміти співпрацювати і працювати у групі;
- приймати рішення – улагоджувати розбіжності та конфлікти;
- вміти домовлятися;
- вміти розробляти і виконувати контракти.

**Братися за справу:**

- включатися у проект;
- нести відповідальність;
- входити у групу або колектив і вносити свій внесок;



- виявляти солідарність;
- вміти організувати свою роботу.

**Адаптуватися:**

- вміти використовувати нові технології інформації та комунікації;
- доводити гнучкість перед обличчям швидких змін;
- вміти знаходити нові рішення.

Але, на нашу думку, на одному уроці неможливо одночасно формувати всі ці компетентності в учня. Тому ми вважаємо, що доцільним стає розподіл усіх компетентностей відповідно до уроків, на яких вони будуть формуватися. На уроках біології ми бачимо можливим формування таких компетентностей як: **комунікативна, соціальна, полікультурна, предметна, інформаційна, здоров'язбереігаюча, міжпредметна, громадська, компетенція саморозвитку та самовдосконалення.**

У цілому компетентнісно зорієнтована біологічна освіта повинна розділятися на два основні блоки. Перший **теоретичний**, а другий – **практичний**.

Шляхи здобуття **теоретичних знань** не повинні обмежуватися лише класно-урочною формою навчання. Ми виокремили такі два напрями – це *робота у кабінеті та самоосвіта*.

*Робота у кабінеті* містить звичайні теоретичні **уроки**, що несуть не лише знання в односпрямованому варіанті від вчителя учню, а і навпаки. Сучасному учню є чим цікавим поділитися з класом і з вчителем. Тому ми пропонуємо проведення шкільних біологічних семінарів, на яких учні матимуть змогу доповісти про свою дослідну діяльність, спілкуватися з іншими учнями з паралельних класів та дискутувати на задані теми. Що для цього потрібно? Для проведення цього заходу відбувається об'єднання класів паралелі між собою поза уроками, робота проходить в актовій залі (на даний момент такий варіант є пробним, тому участь приймають ті учні, які зацікавлені у вивченні біології). Ця форма роботи направлена на формування комунікативної, соціальної, предметної та інформаційної компетентностей.

Другим напрямком є *самоосвіта*. Як саме учень у вільний від уроків час може здобувати, корегувати та вдосконалювати свої знання? Слід зазначити, що ми вважаємо, що процес навчання не закінчується після уроків, а змінюється лише форма, в якій учень отримує інформацію. У цілому ми виокремлюємо такі джерела, що мають вплив на біологічну освіту учнів поза уроками: реклама з телевізора (медіаосвіта), книжки, підручники, відеофільми тощо. Самоосвіту учня також можна контролювати, задаючи не типові домашні завдання.

Частий перегляд реклами не несе наукового сенсу, проте, можна зосередити увагу учня на вирішенні якоїсь певної проблеми, наприклад: чи справді ефективним будуть креми проти зморшок, що у своєму складі містять колаген? (завдання у розділі вивчення теми «Шкіра» біологія 8 клас). Або дати завдання прочитати певний уривок книги чи переглянути фільм з метою аналізу його змісту з біологічної точки зору [3]. Тоді в учня з'явиться більше шансів пов'язати шкільний предмет біології з реальним життям, що і дасть мотивацію до вивчення цього предмету. А ми, у свою чергу, формуємо інформаційну, здоров'язбережувальну та предметну компетенції.

Таким чином ми ще раз вказуємо на те, що теоретичний блок здобуття компетентнісної освіти повинен «працювати» протягом всього життя дитини, і задача вчителя полягає не тільки у тому, щоб дати певні знання, зміст яких затверджений програмою, а і навчити учня компетенціям, які йому знадобляться у житті.

У **практичному** блоці компетентнісно зорієнтованої біологічної освіти випробується якість теоретичних знань учнів та їх закріплення. Він є обов'язковою і невід'ємною частиною шкільного навчання.

За відсутності можливості проведення повноцінних практичних занять на уроках було вирішено створити *гурток «Практичні заняття з біології»*. Звичайно, він не є обов'язковим для всіх учнів класу, але під час його проведення постає реальна можливість контролювати та корегувати теоретичні знання, що здобуті на уроках біології. Така форма роботи була проведена з учнями шостих класів і вона показала позитивну динаміку у формуванні загального уявлення про цілісність біологічних систем. Також з кожним разом кількість бажаючих учнів збільшувалася і з часом на теоретичних уроках ми змогли спиратися на досліди, проведені під час практичних занять з біології.

Окрім цього, до практичного блоку біологічної освіти варто віднести запропоновані «навчальною програмою з біології» *екскурсії*, основною метою яких є як навчання, так і виховання дитини. Екскурсії дають можливість формування наступних видів компетенцій: громадська, предметна, міжпредметна.

*Громадська компетенція* буде формуватися через оточення, в якому знаходиться учень, через виявлення етичних норм поведінки, уміння слухати екскурсовода та можливість реалізації своїх прав та обов'язків у відкритому суспільстві.

*Предметна* – поповнення знань, формування загально-біологічного уявлення про



Схема 1

світ, надання уваги деталям, що стосуються наукової теми екскурсії.

*Міжпредметна* – бачення зв'язку різних наук між собою. Наприклад, екскурсія у ботанічний сад. Об'єктом вивчення є рослини, а саме їх систематика (у контексті різноманітності) та морфологія. Також можна звернути увагу дітей на дію фізичних явищ на рослини (вітер, вологість), хімічні процеси (фотосинтез), математичні (виміри площі певної рослини) тощо.

Ще одним методом формування практичних умінь учнів є проведення *майстер-класів*, що організуються раз на два місяці. Для проведення майстер-класів запрошуються кваліфіковані працівники біологічної галузі або батьки учнів, які мають певний досвід. Наприклад, майстер-клас «Створи клітину власними руками», «Гніздо зимуючого птаха», «Перша медична допомога» тощо. Під час таких майстер-класів діти не тільки долучаються до роботи, а і мають можливість опанувати нові навички, що також дозволить підвищити рівень їх компетентності.

Проте, ключовим аспектом у практичному блоці компетентісно зорієнтованої біологічної освіти є *створення власного проекту*, тобто маленької дослідної діяльності учня. Хід виконання цього проекту відбувається наступним чином. На початку навчального року учні діляться на робочі групи і разом з вчителем обирають собі тему проекту, яку будуть досліджувати весь перший та частину другого семестру. Протягом цього часу учні консультуються з вчителем біології щодо ходу їхнього дослідження, звітують про ступень виконання роботи, проводять дослідження на практичних заняттях з біології і, як результат, готуються до захисту свого проекту.

За описаним вище матеріалом ми зробили схему 1, що дасть можливість побачити загальну модель компетентісно зорієнтованої біологічної освіти, такою, якою бачимо її ми.

**Висновки з проведеного дослідження.** За результатами проведеної роботи та аналізом літературних джерел вітчизняних та закордонних авторів ми можемо зазначити, що впровадження компетентісно зорієнтованої освіти стає не тільки можливим, а і цікавим як для учнів, так і для вчителів. Підвищується рівень знань та компетентності учнів, що стає кращим показником обрання вірного шляху у модернізації освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Иванов Д.А. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании / Д.А. Иванов // Школьные технологии. – 2007. – № 6. – С. 77-82.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
3. Задорожний К.М. Технології навчання біології / К.М. Задорожний. – Харків : Основа, 2007. – 160 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К. ; Ірпінь : Перун, 2001. – С. 445.
5. Овчарук О. Ключові компетенції: Європейське бачення / О. Овчарук // Управління освітою. – 2003. – № 2. – С. 6-9.
6. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
7. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.



УДК 001.8:373.5.026

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗНАННЯ ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНИЙ ЕЛЕМЕНТ СИСТЕМИ ЗНАТЬ УЧНІВ ІЗ ЗАГАЛЬНОЇ БІОЛОГІЇ

Комарова О.В., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри зоології та методики навчання біології  
*Криворізький державний педагогічний університет*

У статті подано аналіз чинних підходів до розуміння сутності категорії «методологічні знання» та їх функцій у засвоєнні системи знань з навчального предмета. У роботі зазначається дуалістичність підходів до розуміння цієї категорії. Недостатньо з'ясованим питанням з варіативним трактуванням є розуміння місця методологічних знань у системі навчального предмета. На основі аналізу джерельної бази дослідження сформульоване визначення поняття «методологічні знання», яким автор керувався при розробці теоретичних і методичних основ формування системи знань старшокласників із загальної біології.

**Ключові слова:** методологічні знання, система знань, змістовий і процесуальний компоненти системи знань, види наукових знань, методи пізнання.

В статье проанализированы действующие подходы к пониманию сущности категории «методологические знания» и их функций в усвоении системы знаний по учебному предмету. Недостаточно выясненным вопросом с вариативной трактовкой является понимание места методологических знаний в системе учебного предмета. На основе анализа научно-методической базы исследования сформулировано определение понятия «методологические знания», которым автор руководствовался при разработке теоретических и методических основ формирования системы знаний старшеклассников по общей биологии.

**Ключевые слова:** методологические знания, система знаний, смысловой и процессуальный компоненты системы знаний, виды научных знаний, методы познания.

Komarova O.V. METHODOLOGICAL KNOWLEDGE AS A FUNDAMENTAL ELEMENT OF THE SYSTEM OF KNOWLEDGE OF PUPILS OF GENERAL BIOLOGY

The article presents the analysis of existing approaches to understanding the essence of category «methodological knowledge» and their functions in the adoption of the system of knowledge of the academic subject. It is to understand the place of methodological knowledge in the system of educational subject matter. On the basis of analysis of scientifically-methodical base of research determination of concept «methodological knowledge», that an author followed at development of theoretical and methodical bases of forming of the system of knowledge of senior pupils on general biology, is set forth.

**Key words:** methodological knowledge, knowledge, semantic and procedural components of the system of knowledge, scientific knowledge, methods of cognition.

**Постановка проблеми.** Питання розробки механізмів формування системи знань учнів в останній час є нагальною проблемою методик навчання різних шкільних дисциплін галузі «Природознавство», у тому числі й біології, що пов'язано із введенням у дію нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [1]. Одним із ключових завдань при цьому є формування в учнів елементів методологічних знань в основній школі та зведення їх у систему у старших класах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У педагогічній науці однозначна відповідь на питання про те, що розуміється під поняттям «методологічні знання» до цього часу відсутня. Вважаємо, що однією з причин є відсутність однозначного підходу до структурування методологічних знань суб'єктів навчання. «Науково обґрунтоване виділення системи методологічних знань і визначення структури цієї системи дозво-

лили б впорядкувати формування методологічних знань у процесі навчання...» [2, с. 129]. М. Сидорович зазначає, що «серед локальних наукових картин світу найрозвинутішою з погляду компонентів її понятійної структури є фізична картина світу <...> Переконані, що стан її розробки може стати у пригоді при структуруванні біологічної картини світу» [3, с. 18]. Цілком погоджуючись із останньою тезою, наведемо підходи, що стосуються розуміння значення і місця методологічних знань у процесі навчання шкільним дисциплінам, передусім фізики, а також хімії, математики.

**Постановка завдання.** Метою статті є висвітлення результатів аналізу науково-методичної літератури щодо з'ясування наявних підходів до розуміння сутності категорії «методологічні знання», а також обґрунтування розгляду їх як засобу фундаменталізації та аксіологізації змісту біоло-



гічної освіти старшокласників при вивченні загальної біології.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Існує два класичні підходи до відбору та структурування методологічних знань учнів. Автором першого з них є Л. Зоріна. Методологічні знання або метазнання – знання про природу, способи фіксації та будову знань, або знання про знання та методи пізнання [4, с. 44]. Л. Зоріна структуру методологічних знань представляє у вигляді двох множин: знання про загальні методи дослідження (експериментальні та теоретичні) та знання про методи передачі наукової інформації (мова науки, структура наукових знань, форма їх фіксації) [4, с. 49]. Більш конкретно комплекс методологічних знань виглядає так: 1. Наукові теорії (структура, природа основних положень, шляхи перевірки). 2. Формалізація та формалізовані (кількісні) поняття. 3. Ідеалізація та ідеалізовані об'єкти (моделі). 4. Шляхи відкриття законів. 5. Група загальнонаукових термінів: визначення, закон, правило, принцип, гіпотеза, постулат, модель, експеримент, теорія, концепція, методи науки, явище, процес, науковий факт. 6. Структури різних видів знань. Л. Зоріна вказує на шість їх видів: знання про теорії, науковий факт, закон, наукове поняття, знання про експеримент і прикладне знання [4, с. 56].

Другий підхід до виділення елементів методологічних знань та структурування їх у систему пропонує В. Ізвозчиків. Так, методологічні знання слід розуміти як знання про методи, що використовуються наукою, структуру самої науки та мову, за допомогою якої фіксується знання. У структурі системи методологічних знань слід розрізняти три підсистеми. Перша включає елементи філософського знання, знання про загальнонаукові методи пізнання та знання про конкретно-наукові методи пізнання. Друга підсистема включає експериментальні факти, поняття, закони та теорії. Третя підсистема включає знаки, терміни, номенклатуру [5, с. 132].

Нижче наведемо й інші підходи до розуміння досліджуваної категорії.

Р. Миллер [6, с. 1] наголошує на тому, що завданням шкільної освіти є паралельне отримання двох результатів: по-перше, розуміння учнями значущості отримуваних у процесі навчання знань відповідно до власних потреб, інтересів та здібностей; по-друге, розуміння учнями методів, способів, завдяки яким це знання було отримане (knowledge about science). Другий результат трактується часто як «understanding the

nature of science», тобто «розуміння природи науки».

І. Лернер, характеризуючи такі якості знань, як систематичність та системність, вказував: «задача формування системності знань тісно пов'язана зі збагаченням змісту освіти методологічними знаннями, яким, на жаль, дуже мало приділяється уваги у практиці навчання» [7, с. 23]. Під методологічними знаннями І. Лернер розуміє науковий факт, експеримент, прикладне знання, теорію, закон [7, с. 22].

Методологічні знання – система знань, загальною функціональною характеристикою якої є взаємозв'язок та взаємопроникнення її елементів [8, с. 7].

Методологічні знання – це поняття та категорії, закони та принципи, методи та підходи, теорії та картини світу, що реалізують процес пізнання (і мислення) на філософському, загальнонауковому та конкретнонауковому рівнях [9, с. 43]. До структури методологічних знань відносять загальнонаукові поняття і методи (гіпотеза, закон, теорія, експериментальний метод, теоретичний метод) та поняття і методи методології конкретної науки.

Л. Лободіна [10, с. 6] трактує методологічні знання як сукупність інтелектуальних інструментальних засобів, що забезпечують сприйняття нової інформації, осмислення, розуміння та вбудовування її у суб'єктивну модель знань індивідуума, які, розвиваючи семантичну пам'ять, визначають основу пізнавальної активності суб'єкта навчання.

Під методологічними знаннями С. Владімірцева [11, с. 29] розуміє конкретні галузеві теорії, зовнішні по відношенню до них положення та факти, які пояснюють структуру наукового знання і є інструментом розв'язання деяких теоретичних проблем.

На думку І. Фішмана, методологічними знаннями є знання про специфічні для конкретної наукової галузі методи дослідження матеріальної дійсності, їх історичний розвиток, а також знання про загальнонаукові методи пізнання та перетворення світу [12, с. 4].

Підкреслюючи можливість і необхідність використання єдиних методологічних підходів до формування локальних наукових картин світу (фізичної, хімічної, біологічної), М. Сидорович наголошує на їх принциповій відмінності. Так, «...біологічна картина світу охоплює закономірності існування світу живої природи, а фізична його картина пояснює закономірності існування світу неживої природи. Зазначені відмінності стосуються в основному центральної складової біологічної картини світу – теоре-





тичних біологічних узагальнень» [3, с. 18], якими є біологічні теорії, що вивчаються у старших класах – клітинна, молекулярна теорія гена, хромосомна, мутаційна, синтетична теорія еволюції.

У методиці навчання біології ситуація щодо розуміння сутності методологічних знань, що формуються в учнів, є відображенням загальнодидактичних та конкретнометодичних підходів. Так, з одного боку методологічні знання є елементом допоміжного блоку знань з біології. Так, автори навчального посібника з загальної методики навчання біології під методологічними розуміють «сукупність знань із методології науки, які необхідні для свідомого системного засвоєння програмного матеріалу та формування світогляду, це знання про знання та методи наукового пізнання» [13, с. 112]. З іншого боку, методологічним знанням надається статус фундаментального системотвірного знання при вивченні заключного курсу шкільної біології, а саме загальної біології. На цьому наголошували у своїх дослідженнях, зокрема М. Сидорович [2; 3], А. Степанюк [14].

Н. Кравець вказує на те, що методологічні знання є ефективним засобом систематизації навчального матеріалу [15, с. 46]. При цьому одним із концептуальних положень, що визначає методику застосування методологічних знань при вивченні біології є ознайомлення учнів з методологічними знаннями як засобами узагальнення і систематизації навчального матеріалу, що сприяє узагальненню первісного сприйняття навчальної інформації і дає можливість здійснювати процеси узагальнення та систематизації усїєї навчальної інформації. При цьому ознайомлення учнів із методологічними знаннями передбачає визначення видів методологічних знань, пояснення структурно-логічних схем їх опису.

Н. Бабаєвська [16, с. 254] до методологічних знань та вмій відносить знання про біологію як науку, знання про роль біологічних теорій, ідей, гіпотез у формуванні сучасної природничо-наукової картини світу, знання про методи пізнання живої природи, вміння проводити спостереження та елементарні біологічні дослідження. Вказується, що методологічні знання можуть розв'язати ряд актуальних проблем шкільної біології, зокрема проблему системності знань, взаємозв'язку науки та навчального предмета.

Аналіз науково-методичної літератури з теми дослідження щодо розуміння сутності методологічних знань та їх місця у системі знань учнів довів, що трактування ключового поняття науковцями є надзвичайно

різноманітними, і тому розпливчастими. Відкритим залишається і питання про виділення елементів методологічних знань.

**Висновки з проведеного дослідження.** Підсумовуючи погляди вчених на сутність методологічних знань, слід зазначити, що спільним в існуючих підходах є наступне. По-перше, методологічні знання є сукупністю знань. Знання цієї сукупності є різнорідними, але взаємопов'язаними, тому методологічні знання є системою знань. По-друге, система методологічних знань включає змістовний та процесуальний компоненти. По-третє, система методологічних знань включає знання різних рівнів: філософського, загальнонаукового та конкретнонаукового. По-четверте, система методологічних знань включає знання про закономірності сучасного функціонування предметної галузі. По-п'яте, система методологічних знань включає знання про історичний розвиток конкретної предметної галузі. По-шосте, за допомогою системи методологічних знань реалізується процес пізнання.

Проаналізовані підходи дозволяють констатувати, що у педагогічній науці існують і нерозв'язані питання, неоднозначні трактування, що стосуються досліджуваної категорії. Зокрема, по-перше, відсутня єдність у розумінні співвідношення методологічних та предметних знань. Згідно одних підходів, предметні знання є складовим структурним елементом методологічних знань. Згідно інших – предметні та методологічні (нормативні) знання є результатом і джерелом вивчення різних об'єктів. По-друге, нечіткими є погляди на взаємозв'язок категорій «методологічні знання» та «методологічні уміння».

Грунтуючись на чинних у науково-методичній літературі підходах до розуміння сутності категорії «методологічні знання», нами було їх узагальнено та сформульоване як робоче наступне визначення цього поняття: методологічні знання – це система знань про види наукових знань та методи їх отримання у науці. Стосовно до процесу навчання загальної біології у школі, під методологічними знаннями учнів слід розуміти систему знань про види наукового знання (науковий факт, закон, умови його достовірності та межі застосування, принцип, гіпотеза, теорія, її структура) та методи їх здобуття у науці (спостереження, експеримент, моделювання, формалізація, ідеалізація тощо). Грунтуючись на такому підході до розуміння аналізованого поняття, стверджуємо, що формування методологічних знань з біології забезпечує процес фундаменталізації змісту біологічної освіти;



а також є ефективним засобом аксіологізації змісту біологічної освіти [17], зокрема у старших класах при вивченні загальної біології [18; 19]. У попередніх роботах автора описано методику формування в учнів таких елементів методологічних знань із загальної біології як біологічний факт [20] (автором розроблено класифікацію біологічних фактів, що засвоюються учнями), біологічний закон [21] (закони спадковості Г. Менделя, закон генетичної рівноваги у популяціях), біологічна теорія [22] (сучасна клітинна теорія та синтетична теорія еволюції), метод модельного експерименту з моделювання генетичної структури ідеальної та реальної популяції та генетико-еволюційних процесів у них, що призводять до мікро- та макроеволюційних змін [23], формалізація та ідеалізація як методи пізнання [24].

Перспективами подальших досліджень у визначеному напрямку є створення та впровадження у практику роботи середньої загальноосвітньої школи навчально-методичних матеріалів, спрямованих на засвоєння учнями елементів системи методологічних знань з біології. Особливого значення ця теза набуває у світлі переходу до реалізації вимог нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, а саме тієї його частини, яка визначає цілі та зміст навчання біології у старшій школі [1].

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
2. Сидорович М.М. Научные основы теоретических биологических знаний школьников / М.М. Сидорович // Актуальные проблемы биологии и методики ее преподавания в школе и вузе: матер. III Междунар. науч.-практ. конф. ; Омский гос. пед. ун-т. – Омск, 2015. – С. 125–131.
3. Сидорович М. Теоретичні знання з біології у формуванні наукової картини світу / М. Сидорович // Біологія і хімія в школі. – 2007. – № 2. – С. 17–22.
4. Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников / Л.Я. Зорина. – Москва : Педагогика, 1978. – 127 с.
5. Стерелюхин А.И. Методологические знания учащихся. Проблемы дифференциации, структурирования и систематизации / А.И. Стерелюхин, Л.Н. Макарова, В.А. Федоров // Гаудеамус. – 2003. – № 1 (3). – С. 125–134. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-znaniya-uchaschihsya-problemy-differentsiatsii-strukturirovaniya-i-sistematzatsii>
6. Millar Robin The role of practical work in the teaching and learning of science / Robin Millar. – High School Science Laboratories : Role and Vision, National Academy of Sciences. – Washington, 2004. – 25 p.
7. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И.Я. Лернер. – Москва : Знание, 1978. – 48 с.
8. Байбагисова З.Э. Формирование у учащихся методологических знаний при обучении химии : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / З.Э. Байбагисова ; ИСМО РАО. – Москва, 2002. – 19 с.
9. Кочергина Н.В. Формирование системы методологических знаний при обучении физике в средней школе : дис. доктора пед. наук : спец. 13.00.02 / Н.В. Кочергина ; Моск. гос. пед. ун-т. – Москва, 2003. – 406 с.
10. Лободина Л.В. Методика формирования системы методологических знаний учителя физики-информатики: на примере изучения образовательной области «Математика» : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Л.В. Лободина ; Тамбовский гос. техн. ун-т. – Тамбов, 2004. – 24 с.
11. Владимирцева С.А. О методике обучения математике как научной области / С.А. Владимирцева // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 28–34.
12. Фішман І.М. Методологічні питання шкільного курсу математики : [посіб. для самоосвіти вчителів] / за ред. О.І. Кедровського, І.М. Фішмана. – Київ : Рад. школа, 1985. – 72 с.
13. Загальна методика навчання біології : [навч. посіб. для ВНЗ] / за ред. І.В. Мороза. – Київ : Либідь, 2006. – 590 с.
14. Степанюк А. Конструювання змісту шкільної біологічної освіти на основі системного підходу / А. Степанюк, В. Грубінко // Біологія і хімія в школі. – 2006. – № 1. – С. 19–24.
15. Кравець Н. Формування системних знань про живу природу в учнів основної школи / Н. Кравець // Біологія і хімія в школі. – 2006. – № 5. – С. 45–47.
16. Бабаевская Н.Г. Роль и место методологических знаний в структуре раздела «Общая биология» / Н.Г. Бабаевская // Наука и современность. – 2010. – № 6 – 1. – С. 253–259. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-mesto-metodologicheskikh-znaniy-v-strukture-razdela-obshchaya-biologiya>
17. Комарова О.В. Аксіологізація шкільної біологічної освіти як фактор формування системи знань старшокласників / О.В. Комарова // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, присвяченої 120 річчю з дня народження Миколи Олександровича Бернштейна (16 – 17 вересня 2016 р.) : у 2 т. – Вінниця, 2016. – Т. 1. – С. 153–155.
18. Комарова О.В. Система знань старшокласників із загальної біології та її якості / О.В. Комарова // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інститут педагогіки НАПН України. – Кам'янець-Подільський, 2017. – Вип. 22 (1–2017). Частина 1. – С. 286–291.
19. Комарова О.В. Теорія і практика формування системи знань старшокласників із загальної біології : [монографія] / О.В. Комарова. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2017. – 212 с.
20. Комарова Е.В. Научный факт как элемент системы знаний старшеклассников по общей биологии /



Е.В. Комарова // Біялогія і хімія. – Мінск : Адукацыя і выхаванне, 2017. – № 5. – С 13–17.

21. Комарова Е.В. Методологические особенности задач на моногибридное скрещивание / Е.В. Комарова // Біялогія і хімія. – Мінск : Адукацыя і выхаванне, 2016. – №8. – С. 26–32.

22. Комарова О. Клітинна теорія як елемент змісту шкільної біологічної освіти / О. Комарова // Біялогія і хімія в школі. – 2006. – №5. – С. 14–17.

23. Комарова О.В. Моделирование биологических процессов у старшей школы средствами компьютерных технологий / О.В. Комарова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2016. – № 5. – С. 21–27.

24. Комарова О.В. Формування міжпредметних умінь формалізації та ідеалізації на уроках біології в 11 класі / О.В. Комарова // Біялогія і хімія у сучасній школі. – 2012. – № 1. – С. 16–20.

УДК 004.75.05

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КЛАСИЧНОЇ ПОШУКОВОЇ СИСТЕМИ GOOGLE В ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ

Линник Ю.М., к. пед. н.,  
старший викладач кафедри прикладної лінгвістики  
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

Статтю присвячено дослідженню роботи класичної пошукової системи Google та вивченню доцільності її використання в організації наукових лінгвістичних досліджень студентів. У роботі розкрито зміст поняття класичної пошукової системи. Вивчено доцільність використання класичної пошукової системи Google в організації наукових лінгвістичних досліджень студентів. Доведено ефективність використання класичної пошукової системи Google Scholar в організації наукових лінгвістичних досліджень студентів.

**Ключові слова:** пошукова система, класична пошукова система, семантична пошукова система, лінгвістичні дослідження.

Статья посвящена исследованию работы классической поисковой системы Google и изучению целесообразности ее использования в организации научных лингвистических исследований студентов. В работе раскрыто содержание понятия классической поисковой системы. Изучена целесообразность использования классической поисковой системы Google в организации научных лингвистических исследований студентов. Доказана эффективность использования классической поисковой системы Google Scholar в организации научных лингвистических исследований студентов.

**Ключевые слова:** поисковая система, классическая поисковая система, семантическая поисковая система, лингвистические исследования.

Lynnyk Y.M. PECULIARITIES OF USE OF THE CLASSIC SEARCH ENGINE GOOGLE IN ORGANIZING STUDENTS' SCIENTIFIC LINGUISTIC RESEARCH

The article devoted to investigation of work of the classic search engine Google and study of expediency of its use in organizing students' scientific linguistic research. The meaning of the concept of the classic search engine is examined. The article studies expediency of use of the classic search engine Google in organizing students' scientific linguistic research. The efficiency of use of the classic search engine Google Scholar in organizing students' scientific linguistic research is proved.

**Key words:** search system, classical search system, semantic search system, linguistic research.

**Постановка проблеми.** Кількість інформації, яку створює світова спільнота, зростає з кожним роком. Відкритість інформаційного поля теоретично забезпечує вільний і швидкий доступ до даних. Однак, у такої загальної доступності є і зворотна сторона, – щоб отримати інформацію, її потрібно спочатку знайти. Організація швидкого і точного пошуку інформації у мережі Інтернет у переважній більшості випадків зводиться до використання інтернет-ресурсів пошукових систем.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченню структури та принципам

функціонування пошукових систем приділяють свою увагу такі вчені як: Д. Козлов, В. Мокрова, Т. Петрущенко, Г. Плєсневич, К. Проскуріна, А. Савицький, С. Савотченко, К. Циганкова, Є. Шаповаленко. Серед зарубіжних дослідників питаннями різних підходів до роботи пошукових систем займалися П. Десмет, П. Каусмекер, Д. Лі, Д. Хрістофер, Б. Ювоно.

Зазначимо, що особливо актуальною дана проблематика є для науковців. Очевидно, що використання пошукових систем допомагає студентам, викладачам та



вченим швидко знаходити актуальні для їх галузі знань дослідження, матеріали та публікації, отримувати доступ до закордонних джерел інформації. Зауважимо, що серед множини сучасних досліджень, великий відсоток займають лінгвістичні наукові пошукування. Тому вибір пошукової системи, яка забезпечить швидкий і точний пошук у мережі Інтернет, є надзвичайно актуальною задачею.

**Постановка завдання.** Метою статті є аналіз результатів роботи класичної пошукової системи Google та встановлення доцільності її використання в організації наукових лінгвістичних досліджень студентів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Лінгвістика – це наука про мову, що вивчає усі її особливості та складності [3, с. 7]. Поява нових пізнавальних і професійних галузей людської діяльності призвела до збільшення сфери функціонування

## Пошуки, пов'язані із запитом *applied linguistics*

[applied linguistics and other sciences](#) [applied linguistics pdf](#)  
[applied linguistics definitions](#) [applied linguistics jobs](#)  
[applied linguistics journal](#) [applied linguistics definition](#)  
[center for applied linguistics](#)

### Рис. 2. Опція «Пошуки, пов'язані із запитом *applied linguistics*»

які потребують спеціального лінгвістичного вивчення. Невіддільною частиною цих процесів став надзвичайно швидкий розвиток мережі Інтернет, її прикладних служб та сервісів, зокрема пошукових систем. Очевидно, що використання пошукових систем є важливим інструментом у функціонуванні багатьох сфер нашого суспільства. Значне зростання обсягів текстової інформації у мережі Інтернет привело до неможливості її швидкого опрацювання. Особливої акту-

Google

Усі Зображення Відео Новини Книги Більше ▾ Інструменти пошуку

Приблизна кількість результатів: 1 720 000 (0,40 сек.)

**Applied linguistics - Wikipedia, the free encyclopedia**  
[https://en.wikipedia.org/wiki/Applied\\_linguistics](https://en.wikipedia.org/wiki/Applied_linguistics) ▾ Перекласти цю сторінку  
 Applied linguistics is an interdisciplinary field of linguistics that identifies, investigates, and offers solutions to language-related real-life problems. Some of the ...  
 Domain - Journals - History - Associations

**Applied Linguistics | Linguistic Society of America**  
[www.linguisticsociety.org/resource/applied-linguistics](http://www.linguisticsociety.org/resource/applied-linguistics) ▾ Перекласти цю сторінку  
 The term 'applied linguistics' refers to a broad range of activities which involve solving some language-related problem or addressing some language-related ...

**School of Languages and Linguistics | Linguistics and Applied ...**  
[languages-linguistics.unimelb.edu.au/linguistics-applied-ling...](http://languages-linguistics.unimelb.edu.au/linguistics-applied-ling...) ▾ Перекласти цю сторінку  
 Linguistics and Applied Linguistics in the School of Languages and Linguistics has strengths in many significant areas of research. It has an outstanding record ...

**What is Applied Linguistics? | Brock University**  
<https://brocku.ca/.../applied-linguistics/.../what-is-applied-lin...> ▾ Перекласти цю сторінку  
 Applied Linguistics is concerned with the systematic study of language structure, the acquisition of first and subsequent languages, the role of language in ...

**Definition of Applied Linguistics - American Association for Applied ...**  
[www.aaal.org/?page=DefAPLNG](http://www.aaal.org/?page=DefAPLNG) ▾ Перекласти цю сторінку  
 Applied Linguistics is an interdisciplinary field of inquiry that addresses a broad range of language-related issues in order to understand their roles in the lives of ...

**Applied Linguistics**  
[apling.la.psu.edu/](http://apling.la.psu.edu/) ▾ Перекласти цю сторінку  
 The Department of Applied Linguistics at Penn State's University Park campus is part of the College of the Liberal Arts. In teaching, research, and service, our ...

**Applied Linguistics Definition and Examples - Grammar & Composition**  
[grammar.about.com](http://grammar.about.com) ▾ ... ▾ Abbreviation - Buzzword ▾ Перекласти цю сторінку  
 "Applied linguistics began life in the 1950s as a postgraduate qualification. Its initial target, largely language teaching, has always been practical, policy-oriented ...

**English Language and Applied Linguistics – University of Reading**  
<http://www.english.ox.ac.uk/english-oxford-and-applied-linguistics> ▾ Перекласти цю сторінку

Рис. 1. Результат пошуку на запит *applied linguistics*

Google

Усі Зображення Відео Новини Карти Більше ▾ Інструменти пошуку

Приблизна кількість результатів: 3 390 000 (0,28 сек.)

**Outline of linguistics - Wikipedia, the free encyclopedia**  
[https://en.wikipedia.org/wiki/Outline\\_of\\_linguistics](https://en.wikipedia.org/wiki/Outline_of_linguistics) ▾ Перекласти цю сторінку  
 The following outline is provided as an overview of and topical guide to linguistics: Linguistics is the scientific study of natural language. Someone who engages in this study is called a linguist. Linguistics can be theoretical or applied. Contents. [hide]. 1 Nature of linguistics; 2 Branches of linguistics ... Other subfields of linguistics[edit].

**Linguistics - Wikipedia, the free encyclopedia**  
<https://en.wikipedia.org/wiki/Linguistics> ▾ Перекласти цю сторінку  
 Linguistics is the scientific study of language. There are three aspects to this study: language ... Linguistics also includes non-formal approaches to the study of other ... which looks at the relation between linguistic variation and social structures, as well as that ... Sub-fields that focus on a structure-focused study of language.

**Applied linguistics - Wikipedia, the free encyclopedia**  
[https://en.wikipedia.org/wiki/Applied\\_linguistics](https://en.wikipedia.org/wiki/Applied_linguistics) ▾ Перекласти цю сторінку  
 Applied linguistics is an interdisciplinary field of linguistics that identifies, investigates, and offers solutions to language-related real-life problems. Some of the academic fields related to applied linguistics are education, ... How applied linguistics is the same as any other science, "International Journal of Applied Linguistics", ...

**Branches of linguistics - SlideShare**  
[www.slideshare.net/.../branches-of-linguistics-32627495](http://www.slideshare.net/.../branches-of-linguistics-32627495) ▾ Перекласти цю сторінку  
 23 бер. 2014 p. - Someone who engages in this study BRANCHES OF LINGUISTICS ... Discourse Analysis • Computational Linguistics • Applied Linguistics; 9. ... of language problems which have arisen in other areas of experience; 13.

**Linguistics vs applied linguistics - SlideShare**  
[www.slideshare.net/.../linguistics-vs-applied-linguistics](http://www.slideshare.net/.../linguistics-vs-applied-linguistics) ▾ Перекласти цю сторінку  
 26 лют. 2013 p. - INTRODUCTION TO APPLIED LINGUISTICS Video Lesson 1 Linguistics vs ... into such practical application fields as as: Clinical Linguistics (analysis ... etc. of a particular language and its relationship to other languages; 4.

**Handbook of Japanese Applied Linguistics**  
<https://books.google.com.ua/books?isbn=1814511837> - Перекласти цю сторінку  
 Masahiko Minami - 2016 - Language Arts & Disciplines  
 The application or even expansion of applied linguistics to other fields, as a matter ... Likewise, this volume, in connection with neural linguistics, includes issues ...

Рис. 3. Результат пошуку на запит *Connection of applied linguistics with other branches of linguistics*



альності дане питання набуває для науковців (студентів, аспірантів, викладачів), використання якими пошукових систем стало важливим каталізатором, що допоміг пришвидшити та підвищити якість організації наукових досліджень, у тому числі лінгвістичних.

Під поняттям *пошукова система* (англ. web search engine) ми будемо розуміти – програмно-апаратний комплекс з веб-інтерфейсом, що надає можливість пошуку інформації, зазвичай це Інтернет сайт, на якому розміщено інтерфейс системи та програмна частина пошукової системи – пошукова машина (пошуковий движок) – комплекс програм, що забезпечує функціональність пошукової системи [6].

Аналіз різних підходів до вивчення поняття «пошукова система» дозволив нам дійти висновку, що такі вчені як А. Басіпов [1], О. Деміч [1], В. Зайцев [2], С. Лесько [2], Б. Нгуен [4], А. Тузовський [4] у своїх дослідженнях виділяють два типи пошукових систем: пошукові системи, що використовують методи пошуку за ключовими словами (автори пропонують називати їх традиційні, стандартні або класичні пошукові системи), та пошукові системи, які використовують змістовий пошук (автори їх називають семантичними пошуковими системами). Ми погоджуємось із вищезгаданою класифікацією і надалі у своїй роботі

поділятимемо усі пошукові системи на два типи: *класичні* та *семантичні*.

Враховуючи ціль нашого дослідження, проаналізуємо результати роботи *класичної пошукової системи Google* та встановимо доцільність її використання у організації наукових лінгвістичних досліджень студентів.

З метою досягнення вищевказаної мети, вивчимо, які результати видають класичні пошукові системи на запити, що стосуються однієї з найактуальніших галузей лінгвістики – прикладної лінгвістики. За приклад візьмемо такі словосполучення: *applied linguistics* (прикладна лінгвістика), більш чіткий запит *What is applied linguistics (Що таке прикладна лінгвістика)* та більш розширений *Connection of applied linguistics with other branches of linguistics (Зв'язок прикладної лінгвістики з іншими галузями лінгвістики)*.

У класичних пошукових системах основним критерієм пошуку є відповідність пошукового запиту ключовим словам, які містяться на сайті. Таким чином, на запит «*applied linguistics*» пошукова система Google (рис. 1), важливими для якої є рейтинг сайту, із 1 млн. 720 тис. сайтів найреlevanceвішим визнала сайт Wikipedia з відповідною статтею.

Далі, у відповідності до шуканого нами словосполучення, слідують різноманітні сайти, де воно зустрічалось: сайти асоці-

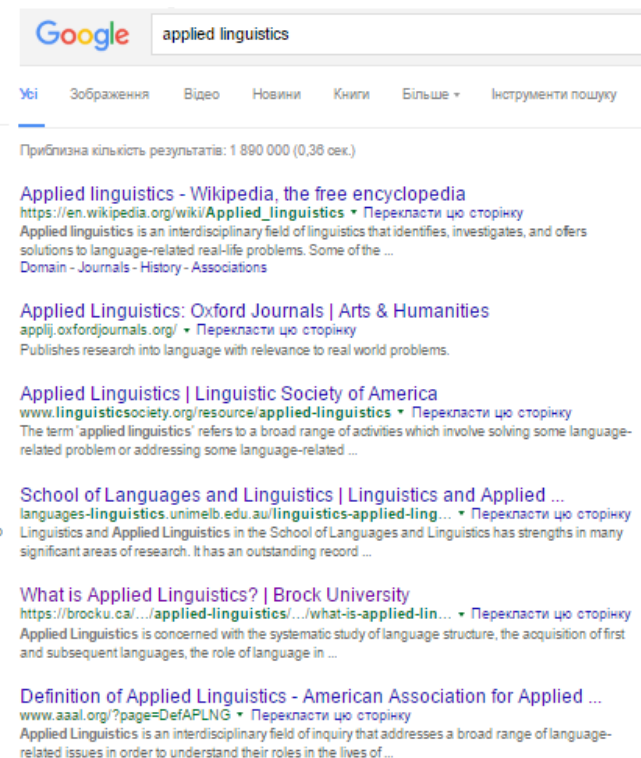
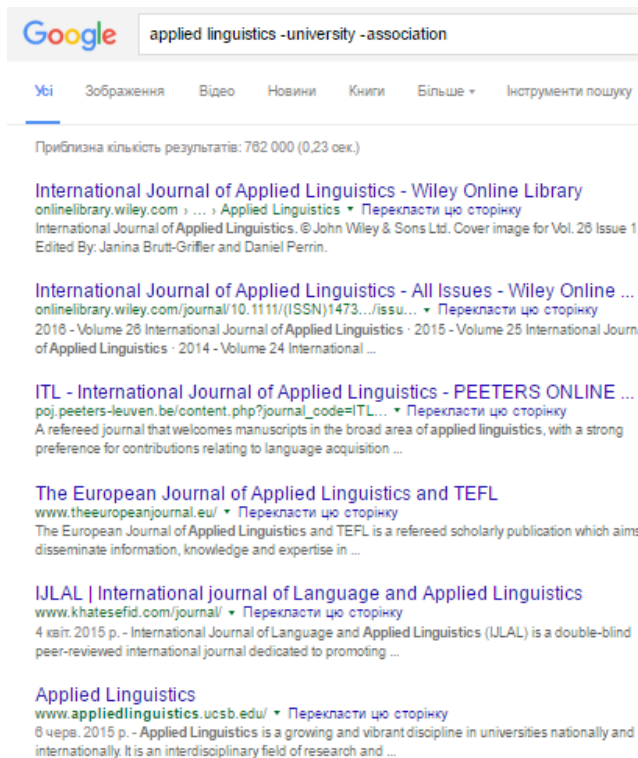


Рис. 4. Порівняння пошукової видачі з використанням спеціальних символів (лівий рисунок) та без них (правий рисунок)



### Applied linguistics

[K De Bot](#) - **Applied linguistics**, 1992 - Am Assoc Appl Ling

Abstract In this article a description is given of a model of the bilingual speaker. The model presented is based on Levelt's (1989)'Speaking' model, which sketches a framework in which a number of (highly autonomous) information processing components are ...

Цитовано в 898 джерелах Пов'язані статті Кількість версій: 6 Послатися Зберегти

[PDF] з домену researchgate.net

### On the limitations of linguistics applied

HG Widdowson - **Applied linguistics**, 2000 - Am Assoc Appl Ling

Abstract **Linguistics** has changed a good deal over the 20 years since this journal was founded, and this raises questions as to what implications this has for **applied linguistics** as, in some degree at least, a dependent area of enquiry. One obvious change is that ...

Цитовано в 455 джерелах Пов'язані статті Кількість версій: 6 Послатися Зберегти

### Autobiographic narratives as data in applied linguistics

A Pavlenko - **Applied linguistics**, 2007 - Am Assoc Appl Ling

Abstract In the past decade, language memoirs, linguistic autobiographies, and learners' journals and diaries have become a popular means of data collection in **applied linguistics**. It is not always clear however how one should go about analyzing these data. The aim of ...

Цитовано в 409 джерелах Пов'язані статті Кількість версій: 12 Послатися Зберегти

[PDF] з домену psu.edu

[ЦИТАТА] Research methods in **applied linguistics**: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies

[Z Dörnyei](#) - 2007 - Oxford University Press

Цитовано в 2130 джерелах Пов'язані статті Послатися Зберегти

## Рис. 5. Результати пошуку у Google Scholar на запит *applied linguistics*

[ЦИТАТА] **Corpora in applied linguistics**

S Hunston - 2002 - Ernst Klett Sprachen

Цитовано в 1801 джерелах Пов'язані статті Кількість версій: 8 Послатися Зберегти

[PDF] з домену cambridge.org

[КНИГА] **Handbook of applied linguistics**

A Davies, C Elder - 2008 - books.google.com

The Handbook of **Applied Linguistics** is a collection of newly commissioned articles that provide a comprehensive and up-to-date picture of the field of **Applied Linguistics**. Provides a comprehensive and current picture of the field of **Applied Linguistics**. Contains 32 newly ...

Цитовано в 233 джерелах Пов'язані статті Кількість версій: 14 Послатися Зберегти

[PDF] з домену tu.edu.sa

[КНИГА] **Controversies in applied linguistics**

B Seidhofer - 2003 - books.google.com

There are several issues on which **applied linguists** take very different positions. This book presents controversies between prominent scholars arguing different positions, and directs attention to the main points at issue. Barbara Seidhofer provides detailed introductions to ...

Цитовано в 240 джерелах Пов'язані статті Послатися Зберегти

[ЦИТАТА] **Issues in applied linguistics**

MJ MacCarthy - 2001 - Ernst Klett Sprachen

Цитовано в 229 джерелах Пов'язані статті Кількість версій: 3 Послатися Зберегти

[PDF] **32 Critical Applied Linguistics**

[A Pennycook](#) - The handbook of **applied linguistics**, 2004 - Citeseer

The emergence of various "critical" perspectives in **applied linguistics** since the mid 1980s

[PDF] з домену psu.edu

## Рис. 6. Результати пошуку у Google Scholar на запит *What is applied linguistics*

[ЦИТАТА] **Introducing applied linguistics**

SP Corder - 1973 - Penguin Books

Цитовано в 1418 джерелах Пов'язані статті Послатися Зберегти

[КНИГА] **Longman dictionary of language teaching and applied linguistics**

JC Richards, [RW Schmidt](#) - 2013 - books.google.com

... n see aspect accountability n the answerability of all those involved in **applied linguistics** for the ... accuracy n see fluency accuracy order n also difficulty order some **linguistic** items, forms, and ... one **another** usually depends on their age, sex, social group, and personal **relationship**. ...

Цитовано в 4557 джерелах Пов'язані статті Кількість версій: 2 Послатися Зберегти Більше

[КНИГА] **Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research**

HH Stern - 1983 - books.google.com

... for figure 21.3 from 'Instructional strategies: their psycho- logical and **linguistic** bases', first ... academic work with experienced teachers and advanced students in **applied linguistics** both in ... which describes language objectively, ie, without reference to the **relationship** of individuals ...

Цитовано в 3791 джерелах Пов'язані статті Послатися Зберегти

[КНИГА] **Dictionary of linguistics and phonetics**

D Crystal - 2011 - books.google.com

... terminology of traditional (pre-twentieth-century) language study, comparative philology, **applied** language studies ... historical context in which a term was used, or the **relationship** between a ... the absence of authoritative studies of terminological development in **linguistics**, I have ...

Цитовано в 5128 джерелах Пов'язані статті Кількість версій: 2 Послатися Зберегти

[КНИГА] **Critical applied linguistics: A critical introduction**

[A Pennycook](#) - 2001 - books.google.com

## Рис. 7. Результати пошуку у Google Scholar на запит *Connection of applied linguistics with other branches of linguistics*



ацій та організацій прикладних лінгвістів США, сайти університетів, в яких є відділення прикладної лінгвістики тощо.

Друга і третя сторінка пошукової видачі у Google теж містила лише посилання на сайти університетів.

Позитивним є той факт, що Google у кінці пошукової сторінки пропонує скористатись опцією «Пошуки, пов'язані із запитом *applied linguistics*» (рис. 2)

На більш конкретний запит *What is applied linguistics*, пошукова видача Google фактично не змінилась: найрелевантнішим було визнано сайт Wikipedia із відповідною статтею. Далі, аналогічно попередньому запиту, сліднують сайти, на яких це словосполучення зустрічається.

На запит *Connection of applied linguistics with other branches of linguistics* пошукова система видала 3 млн. 390 тис. сайтів (рис. 3).

Варто зазначити, що у даній пошуковій видачі абсолютно відсутні (принаймні на перших сторінках) посилання на сайти університетів та організацій. Найрелевантнішими запиту «на думку» Google є три статті Вікіпедії, що описують категорії, суміжні з терміном *linguistics*.

Однак, здійснивши змістовий аналіз видачі ми дійшли висновку, що Google автоматично виділив із вищезгаданого запиту такі ключові слова: *linguistics*, *applied linguistics*, *branches of linguistics* та *other branches of linguistics*. Подальший пошук відбувався саме за ними. Проте, варто звернути увагу на той факт, що на відміну від окремого пошукового запиту за ключовими словами *applied linguistics*, його використання у контексті речення *Connection of applied linguistics with other branches of linguistics* дало зовсім інший результат.

Підсумовуючи вищесказане, ми можемо зробити висновок, що система Google у своїй пошуковій видачі зорієнтована насамперед на Wikipedia. Негативним, на нашу думку, є той факт, що у видачі часто прослідковується орієнтація на відображення сайтів, які мають певний рекламний інтерес. Щодо використання Google у лінгвістичних наукових дослідженнях, то, як показав експеримент, класичний пошук Google, яким користується переважна кількість користувачів, не дав нам бажаних для здійснення наукового дослідження результатів.

Однак, особливої уваги заслуговують, спеціальні пошукові оператори (site:, related:, OR, info:, filetype: ) та символи (@, \$, #, -, ", \*) Google [5].

Так, якщо використаний нами вище пошуковий запит *applied linguistics*, представити пошуковій системі так: *applied linguistics – university – association*, то отри-

маємо абсолютно відмінну від першого разу пошукову видачу (рис. 4).

Як видно з рис. 5 у пошуковій видачі з'явилися сайти міжнародних журналів, що займаються питаннями прикладної лінгвістики, а не лише стаття у Вікіпедії та сайти університетів. Суттєве покращення у пошуковій видачі ми отримали і для двох інших, використаних нами вище запитів.

Цікавим для нашого дослідження також є використання одного із сервісів *вертикального пошуку* Google – Google Scholar. Ця система не є самостійним пошуковиком, однак дозволяє користувачам здійснювати пошук цифрової або фізичної копії статей, онлайн або у бібліотеках. Виконаємо пошуки за аналогічними запитом за допомогою сервісу Google Scholar.

На запит *applied linguistics* спеціальна система пошуку Google Scholar видала низку наукових статей, у яких фігурують дані ключові слова.

Крім того, як видно з рис. 5, для багатьох статей є можливість їх повнотекстового завантаження у pdf-форматі.

На більш точний запит *What is applied linguistics* ми отримуємо абсолютно відмінну від попередньої видачу з посиланнями на наукові публікації та книги у pdf-форматі (рис. 6). Підкреслимо, що ключовими словами пошуку продовжують залишатися *applied linguistics*.

На розширений запит *Connection of applied linguistics with other branches of linguistics* ми отримали подібну до перших двох пошукову видачу (рис. 7).

Як видно з рис. 7, досить довгий пошуковий запит розділяється системою Google на декілька коротших, за якими і відбувається пошук. Саме цим і пояснюється подібність даної пошукової видачі до обох попередніх.

Підсумовуючи вищесказане, ми можемо зробити висновок, що на відміну від класичного пошуку Google, яким користується переважна кількість користувачів, розширений пошук, який передбачає використання відповідних символів, пунктуації, операторів та особливостей *вертикального пошуку* є доволі ефективним у лінгвістичних дослідженнях.

**Висновки з проведеного дослідження.** Аналіз зазначеного вище дозволив нам констатувати, що класичний пошук Google, яким користується переважна кількість користувачів, не дає бажаних для здійснення наукових досліджень (у тому числі лінгвістичних) результатів. Негативним, на нашу думку, є той факт, що у видачі часто прослідковується орієнтація на відображення сайтів, які мають певний рекламний інтерес. Крім того, класичні пошукові системи автоматично виділяють із довгих



пошукових запитів (у нашому дослідженні 9 слів) певні ключові слова. Подальший пошук відбувається саме за ними, що не може дати релевантних результатів.

Особливу увагу варто приділити розширеному пошуку Google. Він передбачає використання відповідних символів, пунктуації, операторів та особливостей *вертикального пошуку*, який є доволі ефективним у організації наукових лінгвістичних досліджень студентів.

Щодо використання класичної пошукової системи Google у лінгвістичних дослідженнях, то, на нашу думку, спеціальний пошук Google Scholar є дуже ефективним і на сьогодні не має аналогів.

Таким чином, виникає необхідність більш глибоко та детально проаналізувати можливості використання семантичних пошукових систем у організації наукових лінгвістичних досліджень студентів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Басипов А.А. Семантический поиск: проблемы и технологии / А.А. Басипов, О.В. Демич // Вестник

АГТУ. Сер.: Управление, вычислительная техника и информатика. – 2012. – № 1. – С. 104-111.

2. Зайцев В.Г. Особливості реалізації семантичного пошуку / В.Г. Зайцев, С.В. Лесько // Наукова конференція «Прикладна математика та комп'ютеринг». – К., 2015. – С. 122-125. [Електронний ресурс] – Режим доступу : [http://pmk.fpm.kpi.ua/arhive\\_2012/26\\_Lesko.pdf](http://pmk.fpm.kpi.ua/arhive_2012/26_Lesko.pdf).

3. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства : [підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів] / М.П. Кочерган. – К. : Академія, 2001. – 368 с.

4. Нгуен Б.Н. Обзор подходов семантического поиска / Нгуен Ба Нгок, А.Ф. Тузовский // III Всероссийский смотр научных и творческих работ иностранных студентов и аспирантов вузов. – Томск, 2010. – С. 117-121.

5. Оператори пошуку: Веб-пошук. Довідка [Електронний ресурс] – Режим доступу: [https://support.google.com/websearch/answer/2466433?hl=uk&ref\\_topic=3081620](https://support.google.com/websearch/answer/2466433?hl=uk&ref_topic=3081620)

6. Петрущенко Т.В. Системи пошуку інформаційних ресурсів та метаінформація / Т.В. Петрущенко, К.Р. Циганкова, Є.І. Шаповаленко // Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – 2013. – № 4(2). – С. 143-146. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VSUNU\\_2013\\_4\(2\)\\_31](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VSUNU_2013_4(2)_31)





УДК 81.001:614.253.4:371.3

## EMPOWERING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE TRAINING THROUGH MEDIA PEDAGOGY

Lichman L.Yu., PhD in Pedagogics, Associate Professor,  
Head of the Department of Foreign Languages  
*Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education*

The article deals with the problem of media impact on the development of language education. Media pedagogy is noted to be a promising trend for improving the process of building foreign linguistic competence. It highlights the potential for doing interdisciplinary research. The article defines the principles of creating a methodological basis for using media in language teaching/learning.

**Key words:** *media pedagogy, foreign linguistic competence, language education, student-centricity, information space.*

У статті досліджується проблема впливу медіа на розвиток лінгводидактики. Відзначається, що медіа-педагогіка є одним з найбільш перспективних напрямів у вдосконаленні процесу формування іншомовної компетентності. Вказується на потенціал проведення міждисциплінарних розробок. Визначаються принципи підготовки методологічної бази використання медіа в мовному навчанні.

**Ключові слова:** *медіа-педагогіка, іншомовна компетентність, лінгводидактика, студентоцентричність, інформаційний простір.*

В статье исследуется проблема воздействия медиа на развитие лингводидактики. Отмечается, что медиа-педагогика является одним из наиболее перспективных направлений в совершенствовании процесса формирования иноязычной компетентности. Указывается на потенциал проведения междисциплинарных разработок. Определяются принципы подготовки методологической базы использования медиа в языковом обучении.

**Ключевые слова:** *медиа-педагогика, иноязычная компетентность, лингводидактика, студентоцентричность, информационное пространство.*

A rapid information resources enhancement plays a pivotal role in the educational space. The widely and diversely used media-based modern learning technologies are especially important for Ukrainian higher language education: the educational process information and technological support significantly expands the opportunities for building students' foreign linguistic competence.

It is worth noting that media resources as a technological phenomenon, largely determining tendencies for developing the social system and education, in particular, have been studied for a long time and quite fruitfully. The specifics and prospects media impact on public life and the educational system have been the subject matters of such Ukrainian and foreign authors as Zh. Batai, V. Zachynskyi, S. Its, Yu. Kovalenko, Zh. Lakan, A. Liepa, G. Lipovetsky, J.-F. Lyotard, O. Moroz, H. Onkovych, O. Pometun, I. Sakhnevych, Yu. Yatsenko and others. The historical and theoretical modalities of foreign language training enhancement through media pedagogy were focused on by V. Bebykh, O. Byriuk, N. Divinska, D. Maliavin, L. Nahorniuk, L. Petryk, S. Plotnytska, I. Slesarenko, I. Chemerys, T. Yakhniuk, etc. However by now, a relatively consolidated view of the peculiarities, methodology, axiological aspects and practice of using media tools

while building higher school students' foreign linguistic competence has not been created in the educational space of Ukraine. Nevertheless, we can acknowledge that the pundit quarters have already designed the main principles and methods of introducing media into the educational process, which, as information spaces advance, needs to be expanded, detailed and determined by any given set of built and required competences.

The purpose of this article is to identify some methodological and psycholinguistic contexts of improving students' foreign linguistic competence through using media resources.

Media didactics classification is usually based on a typological principle. For example, according to G. Onkovych [2], the typology of media education can be segmented as follows: a media main characteristics type – press, cinema, radio, television, video systems, computer systems; a reception type – audio, video, audiovisual and sign; place, large-scale involvement and usage pattern type – individual, group, mainstream, at-home, business, etc.; an information-content type – moral and pedagogical, political, aesthetic content, etc.; a functional-target type – entertainment, education, work activity, communicative activity, etc.; a learner-centered effective-target type – learning / self-learning, self-knowledge, socialization, etc.



Media resources typological structure is evidently to be constantly transformed: as some media channels become obsolete, the typological media line is constantly replenished with the new ones, the updated and productive ones, against the background of the modern society. However, no matter how the typological framework transforms, it is beyond argument that the very notion of media pedagogy is quite multifaceted and voluminous.

Media space functioning immensity demonstrates media resources total penetration into all the subsystems of the global social system, in particular, into education and, among other things, into language education. It is the totality that differs the media field from the other, socially significant, technological and cultural manifestations of human and social life. This means that didactics / language education, as an element of the social system, is completely opened to media fields influence, and, consequently, it will not artificially abandon the interaction with them.

Making a retrospective journey into the history of media actualization in Ukrainian students' foreign language training searches out different approaches. Considering them finds several stages, which present the pattern of using media for educational purposes.

The Ukrainian higher school media didactics periodization has been segmented by us into four stages:

The 1st stage lasted from the latter half of the 20th century to 1980's (here the lower range value is conventional, therefore within the last century it can be chosen at discretion, for example, at the turn of 20th century). At that period, while teaching foreign languages, the educators involved chiefly three media lines – newspaper / magazine publications, educational films, television.

The 2nd stage lasted from 1980's to 1990's. At that stage, there were quite significant changes in the methods of using media tools, which were contributed by media space rapid development. At that time, the perestroika-minded scientific and pedagogical community advanced seeking methods for intensive foreign languages teaching / learning, new ways for fostering communicative knowledge and skills. As a result, there were foregrounded such complementary approaches as the communicative / communicative activity, learner-centered / student-centered ones. To successful update the approaches was greatly facilitated by using media resources: newspapers, magazines, movies, documentary / story videos, audio materials, graphic / visual aids, etc. The profession-oriented faculties set up movie clubs at the departments of foreign languages, wherein foreign films

viewing and discussions in the target language were organized. Also in major population centers there were sprung up English-, Spanish-, French-, German-speaking clubs. Starting national societies popularized minority languages: attending foreign language courses (Bulgarian, Polish, Hungarian, etc.), the teachers and students enjoyed authentic reading materials, saw and discussed films and news. As international affairs extended, there appeared religious organizations, where non-canonical religions were preached. That's where specialists from America, Great Britain and other countries gave instructions in foreign languages – mostly in English – to everyone interested with applying various media resources – newspapers, magazines, religious and ethical films. The Esperanto language popularization in the higher education institutions of Ukraine should be mentioned; there came out many media materials concerning studying the international language. During the perestroika period, the student's environment was engaged in learning foreign languages by listening to the popular foreign-language channels (Voice of America, Deutsche Welle broadcasters, some Arabic channels, etc.). While teaching languages, educators used bilingual newspapers and magazines, published in the Soviet Union, for example, the Moscow News (Moskovskie Novosti), the oldest English-language newspaper: bilingual publications allowed people performing a comparative analysis of translation quality, deepened vocabulary and syntax knowledge, developed cognition. At that time (1980's – 1990's), the European School for Correspondence Courses "ESCC" obtained a wide circulation, mainly among students: they subscribed for printed goods, completed with audiotapes, attached to a certain lesson. Thus, at the second stage of introducing media resources in the language education of Ukraine the possibility of using media in teaching foreign languages was fundamentally re-thought.

We refer the 3rd stage to the last decade of the 20th century. Over the period, the active development of previous technologies, ways and means of using media in the students' foreign-language training continued. However, due to improving media capacity and modernizing information and technological channels, some aspects became irrelevant. At the same time, new opportunities for development opened up: new film studios came to hand at the philology departments, the circulation of authentic newspapers and magazines, used in the language education, was on the rise; by virtue of Internet technologies expansion, there arose a fundamental reality,



which defined media education prospects and importance for building students' foreign linguistic competence in the 21st century.

The 4th stage covers the early 21st century. In the 21st century, the information technology quality has been changed – at the beginning of the century the modern civilization entered a fundamentally new communication era, the fact is to be interpreted. The forms, content channels and strategies of media sources functioning have significantly expanded and varied. There was a community of information users, who appear to be existed in parallel with the rest of society. In the new century, the media revolution led to fostering a "parallel" psychological type, in particular, represented by a student community. Under such conditions, teaching / learning foreign languages takes on a multiple methodical form: the didactic process is executed in an information realm in conjunction with the various addressees, offering individual / exclusive solutions to the problem of teaching foreign languages. A "teacher – student" interaction has broken up due to the other participants' intervention in the educational process: a foreign language teacher progressively functions as a moderator, "didactic conductor", managing a polyphony – an international, multicultural, polylingual full orchestra. Against that background the gamut of inconceivable perspectives and dangers opened up. The educational process methodological support in the new century has been crossed over to the comprehensive use of the growing technical Internet potential. In particular, via Skype, the various forms of linguistic didactical interaction are practiced at the higher educational institutions of Ukraine: videoconferences, video disputes, movie tutorial, teleconferences, roundtables, etc. Teachers and students use communication / methodological / author's tools and services (for example, a professional language translation service) provided by specialized sites, blogs, lingual-oriented chats. Thus, in the 21st century, a new media education reality arises, that, among other things, radically changes the ideology of language education.

Therefore, in the language education of Ukraine, building foreign linguistic competence has been carried out in the evolution of four information and technological media spaces, whose functioning is of international and national education experts' great attention. Media pedagogy is one of the key subjects of the modern educational system in many countries, and therefore the UN and UNESCO pay quite predictable attention to it: "The United Nations Scientific, Educational and Cultural Organization has been promoting media education since 1982, when UNE-

SCO gathered experts from numerous countries to debate media education in Gr̃nwald, Germany. The Gr̃nwald Declaration encouraged promotion of media education in school systems. At the Toulouse Conference in 1990 delegates from 40 countries discussed the future of the media education worldwide and appealed to the need to provide guidelines for the development of specific curricula and teaching / learning materials" [3].

The process of applying media resources in the higher language education is largely determined / regulated by "Concept of Implementing Media Education in Ukraine", dated 29 September, 2010, approved by Resolution of the Presidium of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, dated 20 May, 2010, minutes No. 1-7/6-150. The resolution designated the main lines for education and media interaction. In particular, the resolution draftsmen, while determining the significance of media resources, among other things, noted the inconsistency of their use for educational purposes. The Concept establishes that "Media (...) has a contradictory impact on the younger generation education, often becoming the leading factor of its socialization, spontaneous social education. Permissive information market, excessive shoddy media goods power, ideologies and values contrary to morals, causing a decrease in the society immunity to socially adverse information effects, are added. Thus, it becomes necessary to develop media education, whose one of the main objectives is to prevent man's vulnerability to media violence and media manipulations, escape into the virtual world mazes, media dependence amplification" [1]. Crucially, there is a nationwide recognition that the media technologies fundamentally transform the educational system and the education doctrine as a whole – before everything else, concerning media suppression of the personality and social networking addiction. Within that narrative, the scientific expert community has faced completely new, previously unrealized, tasks to be solved and challenges to be pinpointed in the educational space. In other words, it is referred to improving / developing methodological grounds for using media capacities in the educational science, in particular, in language education.

Reasoning from this fact, it should be acknowledged that developing these grounds is extremely complicated for a variety of reasons:

- 1) the subject of media space, which constantly escapes the scientific interpretation, has not been developed at length as for its relation to the educational space, particularly to the language education;



2) borders and junction points between media and education institutions are to be defined;

3) media tools interaction mechanism has not been developed in the language education format;

4) in Ukraine, the higher school teaching staff media competence requires improvement;

5) the educational process organizational and pedagogical, technical and methodological support in teaching foreign languages should be brought in balance with the media industry realities.

There are other aspects looking for a more specific interpretation.

The above analysis points out that the issues of using media resources for educational linguistic purposes require a fundamental, but not static, methodological substantiation.

In our opinion, to develop the methodological foundations of introducing media into the process of foreign language education should be determined by the following principles: a) psychological complementarity; b) lability / transformability; c) consistency; d) anthropo- / student-centricity; e) conceptual openness.

The principle of psychological complementarity suggests that the mechanism of introducing media technologies in the educational process would consist of psychological / psychic comfort aspects for a recipient, absorbed in the modern media world. Since the personality – information space communication consequences have not been investigated enough, one has to judge from the elementary-reflexive comfort thesis: educational / didactic cooperation in the Internet space should be comfortable, evoke no focusing illusion, mental disorders. Therefore, the first principle, which should be grounded in developing the mentioned methodology, contains the postulate of a psycho-physiological scope.

The principle of lability / transformability assumes that while creating a methodological basis for didactically oriented media application, one would take into account that the media world is always incomplete, constantly mobile, "liquid" by its nature. Where once media yielded to control and supervision, today it is impossible: the media world is the total boundless self-organization of individuals, transmitting their individual data / private authorities to the general impersonal database. Therefore, applying media in building foreign linguistic competence should take into account the fact that there is no media as an integral subject in the modern information and technological patterns – the media world is subjectless, deconstructed and, being con-

stantly mobile, it is never equal to itself.

The consistency approach suggests that methodological grounds would be built as a unity of uncontroversial concepts which systematically correspond to the nature of media pedagogy and media space.

The principle of anthropo- / student-centricity expands the principle of psychological complementarity, establishing that in providing teaching / learning process, one should take into account students' personal interests. The media use methodology is assumed to contain tools for developing the individual's potential, protecting a student against the possible negative impact of media space and preserving communicative security.

The concept of conceptual openness suggests that methodology would reflect the essence of a subject. Thus, due to the fact the nature of the modern mass media, primarily the Internet resource, is "liquid", the conceptual basis of this methodology should be labile, transformable, modular, open to be expanded.

Designing methodology for using media resources in foreign-language training, based on the above principles, does little more than moves us closer to the problem partial solution. Improving the strategy of students' foreign language training through media pedagogy is a question requiring amplification by interdisciplinary efforts, as, in our opinion, it can hardly be solved due to the pedagogical community enthusiasm only. It would be advisable to conduct a comprehensive study with contributions made by linguists, educators, media experts, programmers and complex information machines developers, neurologists, anthropologists, social workers. Perhaps, having taken a relatively consolidated position on the problem of using media for educational goals one would expand this educational segment. Consequently, a timely question is whether media linguistic trend should be developed in language education, if the fundamental nature of media, being complicated, more and more escapes our cognition; the aftereffects of students' involvement into the unknown are not clear.

Looking for solutions, we should turn to the point of view of those who have opened the information space to the world in actual fact, and who, through their scientific work, predetermined the present circumstance in media. A creator of the global network, Norbert Wiener, in his interview with "U.S. News & World Report" expressed the opinion that "computers are being used intelligently today...in 10 per cent of the cases" [4, p. 85]. The main reason of this "a startlingly low figure" is, according to N. Wie-



ner, “because it takes intelligence to know what to give to the machine. And in many cases the machine is used to buy intelligence that isn’t there” [4, p. 85]. In his opinion, “The computer is just as valuable as the man using it. It can allow him to cover more ground in the same time. But he’s got to have the ideas. And in the early stage of testing the ideas, you shouldn’t be dependent on using computers [4, p. 85].

Such a qualitative judgment raises some fears for sharing the enthusiasm of those who are sure of the apparent benefits of using information devices for educational purposes. Moreover, the mentioned above viewpoint delineates in details the mechanism of cognitive / educational competence loss through its being gradually transferred to the machine. Probably, to prove this fact is the university students’ total use of very imperfect Internet translation programs. It seems reasonable to say that as the translation software improves, students transfer / transfer their language / foreign language competence to the global machine. This leads to reducing the quality of higher school students’ linguistic competence in a great measure, and translation profession may become unclaimed, or disappear as superfluous.

Thus, developing the sphere of media pedagogy in order to form students’ foreign linguistic competence requires a more detailed research, it needs carrying out scientific expert examination.

---

#### REFERENCES:

1. Концепція впровадження медіа освіти в Україні [Electronic resource]. – Available at: [http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya\\_vprovadzheniya\\_mediaosviti\\_v\\_ukraini/](http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzheniya_mediaosviti_v_ukraini/).
2. Онкович Г.В. Медіаосвіта (Загальний курс): [програма навчального курсу для студентів вищих навчальних закладів] / Г.В. Онкович. – К. : ІВО НАПН України, 2010. – 24 с. [Electronic resource]. – Available at: [edu.of.ru/attach/17/82979.doc](http://edu.of.ru/attach/17/82979.doc).
3. UNESCO and IITE Activities in Media and Information Literacy [Electronic resource]. – Available at: [http://iite.unesco.org/oer\\_and\\_digital\\_pedagogy/digital\\_pedagogy/media\\_literacy/activities/](http://iite.unesco.org/oer_and_digital_pedagogy/digital_pedagogy/media_literacy/activities/).
4. Wiener N. Machines Smarter than Men? Interview with Dr. Norbert Wiener. *Noted Scientist // U. S. News & World Report*, 1964 / Feb. 24. P. 84 – 86. [Electronic resource]. – Available at: <http://21stcenturywiener.org/wp-content/uploads/2013/11/Machines-Smarter-Than-Man-Interview-with-Norbert-Wiener.pdf>.



УДК 378.14:615.1

## ДИСКУСІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦІЇ

Науменко Н.В., к. пед. н.,  
викладач кафедри педагогіки та психології  
Національний фармацевтичний університет

У статті порушено проблему підготовки компетентних фахівців фармацевтичного та медичного профілю. Визначено теоретичні аспекти застосування дискусійних методів навчання під час проведення навчальних занять у вищих навчальних закладах. Розглянуто вплив дискусій на професійний та особистісний розвиток спеціалістів галузі охорони здоров'я.

**Ключові слова:** активні методи, дискусійні методи навчання, підготовка фахівців фармації, професійний розвиток особистості, особистісні якості.

В статті затронута проблема підготовки компетентних спеціалістів фармацевтичного і медичного профілю. Определены теоретические аспекты использования дискуссионных методов обучения во время проведения учебных занятий в высшем учебном заведении. Рассмотрено влияние дискуссий на профессиональное и личностное развитие специалистов отрасли охраны здоровья.

**Ключевые слова:** активные методы, дискуссионные методы обучения, подготовка специалистов фармации, профессиональное развитие личности, личностные качества.

Naumenko N.V. DISCUSSION METHODS OF EDUCATION IN TRAINING OF SPECIALISTS IN PHARMACY

The article raised the problem of competent professionals of pharmaceutical and medical profile training. It has been defined the theoretical aspects of using the discussion methods of education during classes at institutions. The influence of discussions on professional and personal development of specialists in the sphere of health protection have been examined.

**Key words:** active methods, discussion methods of education, training of specialists in pharmacy, professional development of person, personal qualities.

**Постановка проблеми.** Сьогодні в умовах глобальної реформації українського суспільства та інтеграції країни у Європейський та світовий науковий освітній простір підвищуються вимоги до рівня підготовки студентів вищих навчальних закладів, як майбутніх конкурентноспроможних фахівців на ринку праці. В сучасній фармацевтичній вищій освіті в останній час проявляються тенденції, які дозволяють говорити про перехід цієї системи в новий якісний стан. Перед вищою школою стоять завдання забезпечити майбутніх спеціалістів системою інтегрованих теоретичних знань, умінь та навичок, допомогти засвоїти інноваційні освітні технології, сформувати здатність до соціальної адаптації фахівця. Реалізації цих завдань сприяє цілісна підготовка фахівця, яка спирається на міцну мотиваційну установку, глибоку спеціалізацію, актуалізацію інтелектуальних та особистісних можливостей та якостей студентів. Сучасна вища фармацевтична освіта все більш розкривається як сфера конкуруючих концепцій, де використовуються сучасні наукові технології, інформаційні продукти, кваліфіковані спеціалісти.

В умовах сьогодення освітня діяльність здійснюється в рамках компетентнісного підходу. Навчальна діяльність, набуваючи

дослідницького або практичного характеру, сама стає предметом засвоєння. Компетентність, являючись продуктом навчання, є наслідком саморозвитку особистості, не скільки її технологічного, скільки особистісного росту, наслідком самоорганізації та узагальнення діяльнісного та особистісного досвіду. Саме компетентнісний підхід в освіті може забезпечити успішну адаптацію майбутнього спеціаліста в сучасному світі, на ринку праці, в соціальному суспільстві. Тому сучасний працівник галузі охорони здоров'я повинен мати глибокі наукові та професійні знання, бути активною творчою особистістю, здатною до саморозвитку, самопізнання та самоосвіти; ефективно здійснювати власну професійну діяльність, що виражається в уміннях діяти та приймати рішення у нестандартних професійних ситуаціях; вирішувати складні проблемні питання. Здатність приймати рішення ґрунтується на вмінні порівнювати, здійснювати аналіз, синтез та узагальнення, класифікувати, планувати, робити умовиводи, організовувати свою діяльність. Така особистість не тільки приймає рішення, а й контролює процес їх реалізації, під час якого самокритично оцінює свою діяльність, коригує його у разі необхідності, досягає поставлених цілей та несе за них відповідальність.



Здійснення професійної діяльності фахівців охорони здоров'я не можливе без наявності власних думок, оцінок, суджень.

Таким чином, виникає закономірне питання: як в освітній практиці реалізувати цей підхід, щоб отримати бажаний результат? Сучасний освітній процес будується на розвиваючій моделі професійної діяльності, де вимоги з боку професії стають основними, саме вони обумовлюють зміст підготовки фахівця. Саме тому значного інтересу під час підготовки майбутніх фахівців охорони здоров'я набувають інтерактивні технології навчання, серед яких значної уваги заслуговують дискусійні методи, які спрямовані на розвиток цілісної сукупності особистісних та професійних якостей спеціаліста. В масовій практиці вузівської освіти все частіше спостерігається розрив між практичною реалізацією нових наукових підходів у навчанні і ступенем використання активних та інтерактивних методів у викладанні навчальних дисциплін. Студенти засвоюють знання в таких навчальних ситуаціях, принципи організації яких дуже далекі від принципів, що відповідають новій парадигмі освіти і складають науковий фундамент становлення активної та відповідальної особистості майбутнього фахівця.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури показав, що методам активного навчання присвячено дуже багато досліджень та публікацій. Науковцями доведено, що в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців охорони здоров'я оптимальним є використання в освітньому процесі методів, які сприяють активізації пізнавальної діяльності, критичного мислення, самостійності, творчому підходу до вирішення складних професійних завдань. Визначено, що активні методи лежать в основі особистісно-орієнтованого, проблемного та розвиваючого навчання, психологічні основи концептуальних засад яких були визначені ще в 30-х роках минулого століття в роботах Л.С. Виготського, В.В. Давидова, А.Н. Леонтьєва та ін. [3, 4, 7]. Проте систематичні основи активних методів навчання почали розроблятися тільки у другій половині 60-х років минулого століття та були відображені в дослідженнях психологів та педагогів, які займалися проблемним навчанням. Великий внесок у становлення та розвиток активного навчання був зроблений А.А. Вербицьким, В.І. Лозовою, В.Ф. Комаровим, А.М. Смолкіним та ін. [2, 5, 8, 9].

Наразі досліджень з приводу використання дискусійних методів під час навчальних занять у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ) недостатньо.

**Постановка завдання.** Метою статті є висвітлення теоретичних аспектів застосування дискусійних методів навчання під час навчальних занять у ВНЗ фармацевтичного та медичного профілю. Завданням статті є окреслення досвіду впровадження дискусій в освітній процес вищої школи та їхній вплив на розвиток пізнавальної активності, критичного мислення та творчості студентів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Питання підготовки компетентних фахівців охорони здоров'я є дуже актуальним. Професійна діяльність майбутніх спеціалістів будується на суб'єкт-суб'єктних відносинах, де наряду з професійними знаннями, вміннями та навичками стають й комунікативні компетентності та якості фахівця, а саме: здатність розв'язувати типові та складні спеціалізовані завдання і практичні проблеми; інтегрувати знання та вирішувати складні питання, формулювати судження в умовах недостатньої або обмеженої інформації; ясно і недвозначно доносити свої висновки та знання, розумно їх обґрунтовуючи; застосовувати знання у практичних ситуаціях; абстрактно мислити, аналізувати та синтезувати; адаптуватися та діяти у новій ситуації; слухати та розуміти інших людей, аргументовано заперечувати, спростовувати помилкову позицію, співчувати, контролювати власні емоції тощо.

Навчати майбутніх фахівців стратегії і тактиці самостійного прийняття рішення можна за допомогою навчальних дискусій та розв'язання практичних задач проблемного характеру.

На думку М. Курьянова, дискусія являє собою процес діалогічного спілкування учасників, у ході якого відбувається формування практичного досвіду спільної участі в обговоренні та вирішенні теоретичних і практичних проблем. Студент вчиться точно виражати свої думки в доповідях і виступах, активно відстоювати свою точку зору, аргументовано заперечувати, спростовувати хибну позицію однокурсника. Проте для цього необхідний високий рівень інтелектуальної і особистісної активності, включеності в процес навчального пізнання [6].

А. Артюхіна зазначає, що дискусією нерідко називають обговорення-суперечку, зіткнення точок зору, позицій, підходів та ін. Наразі дискусією нерідко змішують з полемікою, цілеспрямованим, емоційним, свідомо упердженим відстоюванням вже наявної, сформованої і незмінної позиції [1].

Для розуміння цього способу навчання поряд з обговоренням-діалогом включаються такі ознаки: робота групи осіб, які виступають зазвичай в ролях ведучих і



учасників; відповідна організація місця і часу роботи; процес спілкування, що протікає як взаємодія учасників, спрямована на досягнення навчальних цілей. Головними рисами навчальної дискусії є те, що вона являє собою цілеспрямований і впорядкований обмін ідеями, судженнями, думками в групі заради пошуку істини, при чому кожен з присутніх по-своєму бере участь в організації цього обміну ідеями.

Дискусія як метод організації навчальної діяльності поступається звичайному викладу за ефективністю передачі інформації, проте вона пріоритетна під час закріплення матеріалу, творчого осмислення вивченого та формування ціннісних орієнтацій. Цьому, насамперед, сприяє обмін інформацією, схвалення різних підходів до одного і того ж предмету або явища, співіснування різних, не співпадаючих суджень та пропозицій, можливість критикувати та спростовувати будь-яку думку, стимулювання студентів до пошуку групового рішення.

Досвід використання навчальних дискусій під час практичних та семінарських занять показує, що найбільша пошукова активність пов'язана із жвавим навчальним діалогом, в ході якого студенти обмінюються думками один з одним, а не тільки з викладачем. Викладач виступає як координатор, який організовує та спрямовує навчальну дискусію таким чином, щоб надати можливість майбутнім фахівцям самим приймати рішення, аналізувати різні ідеї та підходи, які виникають під час їх обговорення та організувати діяльність відповідно до власних рішень.

Отже, в ефективності застосування навчальних дискусій не виникає сумнівів. Проте не кожна дискусія дає позитивний результат. Під час реалізації даного методу виникають певні утруднення, які полягають у тому, що відбуваються перекрикування одних студентів іншими або затяжні монологи найбільш активних студентів. Суть цієї проблеми лежить у невмінні студентами вести діалоги, ефективно слухати, бути толерантними по відношенню до своїх опонентів.

Тому сьогодні перед викладачами постає питання: яким чином здійснити перехід від звичайного заняття до жвавого творчого обговорення теми та проблем, які в ній закладені, використовуючи правила ефективного спілкування?

Одним із варіантів такого переходу є дискусія, яка виникає, так би мовити, сама по собі, природно, з викладачем в ролі ведучого, який за допомогою чітко продуманих питань спрямовує навчальну діяльність у

необхідне русло. На цьому етапі слід використовувати такі методи опрацювання дискусійних питань, як «Метод ПРЕС», «Займи позицію», «Зміни позицію» та ін. З цих невеликих технологій варто починати роботу щодо навчання майбутніх фахівців дискутувати. Так, «Метод ПРЕС» використовується при обговоренні дискусійних питань та при проведенні вправ, у яких потрібно зайняти й чітко аргументувати визначену позицію з проблеми, що обговорюється [10].

Застосування даного методу передбачає проходження чотирьох етапів:

1. Висловіть свою думку, починаючи її зі слів: *.....я вважаю, що....*
2. Поясніть причину своєї думки, починаючи зі слів *....тому, що....*
3. Наведіть приклади, додаткові аргументи на підтримку власної позиції *....наприклад.....*
4. Узагальніть свою думку *....отже, таким чином.....*

Метод «Займи позицію» корисний на початку роботи з дискусійними питаннями та проблемами. Його можна застосовувати на початку заняття для демонстрації розмаїття поглядів на проблему. Слід використовувати дві протилежні думки, які не мають правильної відповіді. Студенти повинні представити власну позицію щодо дискусійного питання та зайняти позицію «за» або «проти». Після обговорення однодумці виробляють спільні аргументи на захист своєї позиції. «Зміни позицію» – подібна технологія, але дозволяє стати на точку зору іншої людини, розвивати навички аргументації, активного слухання.

Аналіз передового педагогічного досвіду показав, що найбільш широке застосування в освітньому процесі отримали такі форми опрацювання дискусійних питань, як «Круглий стіл», «Засідання експертної комісії», «Форум», «Симпозіум», «Дебати» тощо. Під час роботи з малими групами викладач має тримати в полі зору три основних моменти: мету, час, підсумки. Для найбільшої ефективності навчальної дискусії та підготовки майбутніх фахівців викладач-організатор не повинен використовувати директивні репліки або висловлювання власних суджень. Основний засіб в руках викладача – питання. Багаторічні дослідження та досвід показують високу результативність запитань відкритого типу, які стимулюють мислення та підштовхують до пошуку, творчого мислення. Продуктивність генерації ідей підвищується, коли викладач дає час, щоб студенти могли обдумати відповіді, звертає увагу на кожну відповідь, змінює хід міркувань студента, розширює думку, уточнює, пояснює висловлювання студентів [1].





Слід зауважити, що під час проведення навчальних дискусій значне місце відводиться створенню атмосфери доброзичливості та уваги до кожного. Під час дискусії слід уникати схвалення або несхвалення з боку викладача, хоча й намагатися не залишати без уваги нелогічність міркувань, очевидні протиріччя, нічим не аргументовані висловлювання.

Під час дискусійного спілкування викладач не повинен пригнічувати своїм авторитетом ініціативу студентів, необхідно створювати умови для інтелектуальної розкутості, використовувати прийоми подолання бар'єрів спілкування, реалізовувати принцип співробітництва.

Слід зазначити, що дуже корисним для майбутніх спеціалістів охорони здоров'я є виконання обов'язків керівників дискусій. Вони відповідають за підготовку та проведення дискусії, стежать за регламентом, формулюють запитання й організують обговорення, проводять колективний аналіз та оцінку роботи. Студенти на основі принципу співробітництва набувають реального досвіду керівництва, обговорення проблем та прийняття рішень, їх контролю та оцінки, підготовки і втілення рішень у діяльність, відповідальності.

**Висновки з проведеного дослідження.** Таким чином, аналіз наукової психолого-педагогічної літератури та власний досвід дозволили виявити істотну роль дискусій як у засвоєнні теоретичного матеріалу, так і у вирішенні проблемних ситуацій в реальній практичній діяльності. Визначено, що активне, зацікавлене, емоційне обговорення веде до осмисленого засвоєння нових знань, може змусити особистість замислитися, змінити або переглянути власні установки, сприяє розвитку про-

фесійних та особистісних якостей майбутніх фахівців у фармацевтичній та медичній галузях.

Подальшого вивчення потребують питання впровадження дискусійних методів в освітній процес ВНЗ, а також забезпечення позитивної мотивації викладачів ВНЗ до використання дискусійних методів під час навчальних занять, які дозволяють сформувати та розвинути професійні та особистісні якості майбутніх фахівців галузі охорони здоров'я.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Артюхина А.И. Компетентностно-ориентированное обучение в медицинском вузе : [уч.-метод. пособие] / А.И. Артюхина ; под ред. Е. В. Лопановой. – Омск: ООО «Полиграфический центр КАН», 2012. – 198 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе : Контекстный анализ / А.А. Вербицкий. – М., 1993. – 215 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 517 с.
5. Комаров В.Ф. Управленческие имитационные игры и АСУ / В.Ф. Комаров. – Новосибирск : Наука, 1979. – 234 с.
6. Курьянов М.А. Активные методы обучения : [метод. пособие] / М.А. Курьянов, В.С. Половцев – Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2011. – 80 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев – М.: Политиздат, 1975. – 437 с.
8. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І. Лозова – Харків : “РЦНІТ”, ХДПУ, 2000. – 175 с.
9. Смолкин А.М. Методы активного обучения / А.М. Смолкин – М. : Высшая школа, 1991. – 176 с.
10. Шевчук П. Інтерактивні методи навчання: [навч. посібник] / За заг. ред. П. Шевчука, П. Фенриха. – Щецін : Вид-во WSAP, 2005. – 170 с.



УДК 159. 923.2

## ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧИТЕЛЯ НА КАЧЕСТВО УСВОЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Оруджева Тахмина Раджаб кызы, докторант  
кафедры педагогики  
Бакинский государственный университет

В данной статье рассмотрены вопросы влияния стиля преподавания на процесс обучения детей в школе. Анализ проблемы основан на материалах исследования, проведенного автором в средней школе в Азербайджане. Сделаны выводы о том, что каждый учитель, помимо соблюдения общих этических правил поведения в соответствии с нормами, принятыми в обществе, должен обладать профессиональными знаниями по специальности, уметь владеть дисциплиной в классе, знать индивидуальные особенности и характер каждого ученика. Педагог должен уметь владеть собой, обладать правильной, четкой дикцией, интонацией, уметь поддержать ученика, а также, при необходимости, его порицать.

**Ключевые слова:** стиль преподавания, средняя школа, методика обучения, восприятие учащимися учебного материала, навыки и способности учащихся.

У даній статті розглянуті питання впливу стилю викладання на процес навчання дітей в школі. Аналіз проблеми заснований на матеріалах дослідження, проведеного автором у середній школі в Азербайджані. Зроблено висновки про те, що кожен учитель, крім дотримання загальних етичних правил поведінки відповідно до норм, прийнятих у суспільстві, повинен володіти професійними знаннями за фахом, вміти володіти дисципліною в класі, знати індивідуальні особливості та характер кожного учня. Педагог повинен уміти володіти собою, мати правильну, чітку дикцію, інтонацію, вміти підтримати учня, а також, при необхідності, його осуджувати.

**Ключові слова:** стиль викладання, середня школа, методика навчання, сприйняття учнями навчального матеріалу, навички та здібності учнів.

### Orujeva Takhmina Rajab. THE INFLUENCE OF THE TEACHER'S TEACHING STYLE ON THE STUDENT'S PERCEPTION OF THE STUDY MATERIALS

The article reviews the impact of the teaching style on the process of children's education in school. The analysis of the problem is based on the materials of a study conducted by the author in a secondary school in Azerbaijan. It is concluded that every teacher, in addition to respecting the general ethical and behavioral rules in accordance with the norms accepted in the society, must have professional knowledge in the specialty, be able to establish the discipline in the classroom, know the temper and the individual characteristics of each student. The teacher should be able to control himself, to possess correct, clear diction, intonation, to support the student, and also, to reproach him if necessary.

**Key words:** teaching style, secondary school, methodology of education, perception of the study materials by the students, students' skills and capabilities.

**Постановка проблемы.** Передача от поколения к поколению знаний в человеческом обществе, в том числе посредством школьного обучения, предполагает определенный характер коммуникативных отношений между учителем и учеником. Данный социальный процесс всегда был предметом пристального внимания исследователей, поскольку от него во многом зависел характер и социальные качества сформированной личности. Здесь имели значение не только набор приемов и средств, которыми владел учитель (основанных на достижениях общественной мысли, а также на научном и общественном мнении), но и требования к личности, которые выдвигало к ней общество. Профессиональные и социальные качества могли быть связаны религиозными устоями, с социальной прослойкой, которую представлял учащийся, с политической идеологией и т. д.

Среди многих качеств, которыми должен обладать учитель, немалое место занимают его организаторские способности, умение воздействовать на аудиторию, воля, характер, лидерские качества, темперамент. Естественно, что на проявление этих качеств и возможность их использовать влияет коллектив, в котором работает данный учитель. Речь идет о самом учебном классе. Тесная смычка с учениками возможна в том случае, когда учитель досконально знает характер и способности учащихся, их возможности, среду, в которой они учатся и воспитываются.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Еще с древних времен вопросы качества обучения в школе, в том числе в рамках исследования возможностей учителем управлять классом (стиль управления), привлекали внимание ученых. Среди них можно назвать имена таких кори-



феев, как Аристотель, Платон, Плутарх, Квинтилиан, в средние века – А. Августин, Ф. Аквинский, П. Абеляр, Дж. Локк, Э. Роттердамский, Ф. Рабле, Т. Мор, в Новое время – Песталоцци, Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, Гельвеций, Дидро, А. Дистервег, в XX веке – Дж. Дьюи, И.Ф. Гарбарт, Р. Штайнер, К. Ушинский, А. Макаренко, М. Монтессори и другие представители педагогической мысли как в теории, так и на практике. Что же касается непосредственно работ по данной тематике, то среди них следует назвать российских исследователей Т.Е. Пучкову, Л.И. Габдулину, Е.Е. Насонову, среди азербайджанских исследователей – Х. Кадымову, Ф. Алиеву, У. Мамедову и др. авторов, непосредственно работающих над проблемами технологических инноваций в образовании [6, с. 7]. Проводится работа по практическому обобщению накопленного опыта. Страна, как и весь мир, стоит перед задачами по вхождению в современный научно-технический прогресс, в информационное общество, и новые поколения людей должны быть к этому нужным образом подготовлены.

**Постановка задачи.** Целью и задачей исследования является обобщение опыта, накопленного в ряде школ Азербайджана по управлению школьным коллективом, как на уровне класса, так и на уровне всей школы. В данном случае проведен анализ работы педагогов средней школы, на основе проведенного опроса и тестирования, сделаны необходимые обобщения. Приводится итоговый отчет по проделанной работе.

**Изложение основного материала исследования.** Поскольку речь идет о стиле преподавателя в управлении классом, мы решили написать очерк о деятельности одного из преподавателей математики средней школы страны, чтобы на этом примере показать, как много факторов влияет на стиль работы преподавателя с классом. Здесь важен не только профессиональный уровень подготовки, но и среда, в которой жил и вырос преподаватель, его природные задатки, темперамент, воля и характер. Речь пойдет о работе учителя математики средней сельской школы одного из районов (Масаллинский район) Азербайджана. Для удобства имя и фамилию преподавателя мы будем приводить в виде аббревиатуры. Очерк, изложенный здесь, подготовлен нами на основе увиденного и услышанного, а также на основе анализа опроса и тестирования.

На выбор профессии Ч.М. оказала влияние любовь к математике и общественная

значимость этой науки. Кроме того, преподают математику ее родители, сестра, а также муж сестры. Их советы, интерес к педагогике, возможность общаться с детьми оказало определенное влияние на выбор профессии. Решение стать педагогом она приняла еще в средней школе. Разумеется, она не согласна с тем, что на педагогические навыки оказала влияние профессиональная среда школы, в которой она начала работать. Она считает, что каждый человек практически учится на протяжении всей своей жизни, каждый раз делая для себя новые открытия.

Практически ею был сделан правильный выбор, сама жизнь это подтвердила. С самого начала трудовой деятельности по направлению вуза она попала в школу, где и работает по сегодняшний день. Руководство отнеслось к ней со всем вниманием, дало ей нормальную учебную нагрузку. Ч.М. была назначена классным руководителем. Преподаватели, в особенности предметники, всячески ее поддерживали. Она смогла также наладить правильные, нормальные отношения с детьми и их родителями в классе, где стала классным руководителем. Со временем она приспособилась к режиму работы школы, успешно справляясь с повседневными обязанностями. Трудности, с которыми она встречалась в первые месяцы, были связаны, в основном, с неопытностью и условиями первых месяцев работы. Вместе с тем, ей никогда не приходила мысль поменять работу.

Свою профессиональную деятельность Ч.М. ведет на основе распоряжений руководства школы, советов коллег, интересов и запросов детей, а также приобретенного опыта.

Что же касается форм и методов работы, то Ч.М., прежде всего, использует апробированные методики, стремится считаться с мнением и запросами детей. Разумеется, она также прибегает к знаниям, полученным в вузе, а также из методических пособий, формам и методам, указанным в этих пособиях, она все же не доверяет в полной мере. О стиле руководства педагога можно судить по мнению, высказанному в анкете: если педагог использует в процессе работы методы убеждения и разъяснения, то такая работа дает свой эффект, в то же время, необходимо строить с детьми доверительные и дружеские отношения. Вместе с тем, педагог не считает, что наилучшие результаты по итогам работы могут быть получены именно в результате повышенной требовательности по отношению к детям, полного контроля над ними, необходимы поощрения, подбадривания, и т.д.



Из опыта работы видно, что трудных ситуаций практически можно избежать. Это – отклонения от нормы, и они практически не случаются. В таких случаях чаще всего получается взять себя в руки. Во всяком случае, трудности в основном случаются из-за поведения самих учащихся. В такие моменты следует проявить хладнокровие, набраться терпения и выждать. Опытные учителя считают, что для исправления ситуации следует прибегать как к административным мерам, так и к юмору, в зависимости от ситуации.

В целом считается, что прибегать к помощи родителей или администрации следует в крайних случаях. Это более целесообразно. При принятии решений в трудных случаях опытный педагог делает это уверенно, хотя предугадать все заранее не представляется возможным. Считается, что можно исправить по мере возможности любую допущенную педагогическую ошибку. Для развития педагогических навыков и определения правильного стиля руководства необходимо также использовать возможности повышения уровня знаний через курсы повышения квалификации. Здесь можно собрать и получить необходимые сведения по программам. Особенно ценятся семинары, которые проводятся непосредственно в учебных заведениях. Помимо этого, курсы повышения квалификации дают возможность для карьерного роста и дают толчок в личностном развитии и творчестве.

Известно, что в системе образования в последнее время стало применяться множество новых технологий. Преподаватели средних школ страны уже знают о таких направлениях преподавания, как личностно-ориентированное обучение, метод проектирования, информационные технологии, игровые технологии, творческие студии, проблемное обучение и пр. Больше всего учителей привлекает идея самообразования. В стране применяется программа подобной подготовки, однако не все учителя имеют возможность к ней присоединиться. Опрошенный педагог Ч.М. считает, что такая программа – это хорошая возможность заняться творческой деятельностью для повышения своего педагогического уровня. Вместе с тем, преподаватель затрудняется, к примеру, при составлении суммативных тестов для учеников. В целом, опрошенные преподаватели пришли к очевидному мнению о том, что в работе, по отношению к некоторым ученикам или классу в целом, лучше срабатывают традиционные методики, к которым вновь и вновь приходится обращаться.

В целом, трудность профессии учителя проявляется также и в отношении к своей работе. С опытом приходит осознание того, что профессия эта имеет и ряд противоречивых сторон, хотя на другую работу многие учителя переходить не собираются. Отдельно мы попросили выразить свое отношение к свободному времяпрепровождению. Выяснилось, что обычно это зависит от возраста и семейного положения. Здесь на первом месте – домашние дела, затем – просмотр телепередач, прослушивание музыки, беседы с родными. Часто читают книги, интересные газетные статьи. В целом, опрошенные учителя чаще довольны своим образом жизни и характером использования свободного времени.

Что же касается физического здоровья и самочувствия, то было выяснено, что они примерно соответствует среднему возрасту участников опроса. Дело в том, что Ч.М. семь лет назад создала семью, однако все еще не имеет детей. Видимо, это накладывает отпечаток на самочувствие и самооценку. Уровень жизни семьи и достаток средний, дополнительного источника доходов нет. При вопросах, которые должны были показать степень удовлетворенности работой, опрошенный педагог из максимальных 36 баллов набрала 22 балла. Это означает, что педагог скорее доволен своей работой, нежели недоволен. В целом, ответ примерно соответствует остальным параметрам ответов. Затем следует отметить, что совокупность заданных тестовых вопросов позволила прийти к выводу о том, что в общении с детьми у данного педагога преобладают элементы демократического стиля руководства.

Что же касается перечня наиболее необходимых профессиональных качеств учителя, к ним опрошенный педагог причислила следующие: любовь к детям, глубокое знание основ методики преподавания, умение общаться, обладание качествами, необходимыми для общения, когнитивные способности (потребность в повышении образования), культура и техника речи.

Что же касается того, что не должно прещаться педагогу, то к ним педагог причислила следующие качества: грубость, придирчивость, физическое наказание ученика, неясная дикция, неумение взять себя в руки при необходимости. Сама Ч.М. предпочитает применять следующие педагогические методы для воздействия на детей: это повышение тона, доведение до сведения ученика необходимой информацией в виде обращения или вопроса, внушение, поддержка, и т. д. Вероятнее всего, что данному педагогу присущ активно-положительный стиль.



**Выводы из проведенного исследования.** Факты, собранные при исследовании стиля руководства отдельного педагога, на основе подготовленного и проведенного исследования, говорят о том, что в совокупности здесь необходим учет множества факторов. Они сочетают в себе данные о личности учителя, о составе класса и родителей учеников, уровень подготовки учителей к школе. Имеет значение работа методического совета школы, а также частота организуемых курсов переподготовки кадров. Имеет значение также регион и местность, где расположена школа, потому что местные особенности развития системы образования влияют на характер и стиль работы учителей с детьми. Повышение заинтересованности в качестве преподавания, улучшение мотивации через проведение аттестации – это факторы стимулирования педагога к улучшению своей деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Насонова Е.Е. Формирование индивидуального стиля деятельности педагога-валеолога в процессе педагогической практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Е. Насонова. – М., 2001. – 18 с.
2. Габдулина Л.И. Стиль педагогического общения и его ценностно-смысловые и когнитивные детерминанты: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.И. Габдулина. – Кубань, 1999. – 18 с.
3. Пучкова Т.Е. Стиль управления в инновационном образовательном учреждении // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 2. – С. 71-73.
4. Кадымова Х. Интерактивные методы и пути их применения / Х. Кадымова.
5. Каралов З. Основы планирования работы азербайджанской школы // газета «Азербайджан муаллими» (на азербайджанском языке). – 2001. – 21-23 февраля.
6. Сеидов А.Ю. Из истории формирования педагогической мысли Азербайджана / А.Ю. Сеидов. – Б. : Маариф, 1982 (на азербайджанском языке).
7. Алиева Ф. Современные технологии обучения / Ф. Алиева, У. Мамедова. – Б. : 2014 (на азербайджанском языке).

УДК 372.851

### ПЕРЕТВОРЕННЯ ОБ'ЄКТІВ ЯК ТИП ТА МЕТОД РОЗВ'ЯЗАННЯ ТЕКСТОВИХ ЗАДАЧ

Скороход Г.І., к. т. н., старший науковий співробітник,  
доцент кафедри комп'ютерних технологій  
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

У статті автором пропонується розглядати текстові задачі як прикладні і вчити визначати їх тип. Під типом задачі розуміється її об'єкт і вимога до нього. Розглянуто найбільш поширений тип задачі – перетворення об'єктів. Перетворення об'єктів висвітлено також як метод розв'язання задач. Охарактеризовано різні постановки задач, методи розв'язання і приклади текстових задач.

**Ключові слова:** текстові задачі, тип задачі, перетворення об'єктів, методи розв'язання задач, приклади текстових задач.

В статье автором предлагается рассматривать текстовые задачи как прикладные и учить определять тип задачи. Под типом задачи понимается ее объект и требование к нему. Рассмотрен наиболее распространенный тип задачи – преобразование объектов. Преобразование объектов освещено также как метод решения задач. Охарактеризованы различные постановки задач, методы решения и примеры текстовых задач.

**Ключевые слова:** текстовые задачи, тип задачи, преобразование объектов, методы решения задач, примеры текстовых задач.

#### Skorokhod G.I. TRANSFORMATION OF OBJECTS AS A TYPE AND A METHOD OF SOLVING TEXT PROBLEMS

It is proposed to consider text problems as applied and to learn to define a type of problem. Under the type of problem is meant the object of the problem and the requirement to it. The transformation of objects – the most frequent type of problem – is considered. Object transformation is also considered as a method for solving problems. Different setting of problems, methods of solution and examples of text problems are considered.

**Key words:** text problems, type of problem, object of the problem, transformation of objects, methods for solving problems, examples of text problems.

Текстові задачі у шкільному курсі математики повинні займати важливе місце, оскільки їх об'єкти не є математичними, а розв'язуються ці задачі математичними

методами. Саме з такого роду задачами може зустрітися в подальшому житті більшість сьгоднішніх учнів і саме такими методами вони будуть їх розв'язувати,



якщо їм доведеться це робити. Назва «текстові» є загальноприйнятою [1]. Але вона відображає лише те, що задача сформульована у вигляді тексту. На наш погляд, для більшості таких задач підходить назва «прикладні», бо в науці так прийнято називати задачі щодо нематематичних об'єктів, які розв'язуються математичними методами. Наприклад, задача «Обчислити площу прямокутника за довжинами сторін» – математична, а задача «Обчислити площу прямокутної ділянки» – прикладна, тому що в першій задачі прямокутник – математична фігура, а у другій – математична модель. Якщо підходити до текстових задач як до прикладних, то відпадає питання (яке дискутується [1]), навіщо вчити їх розв'язувати, тому що для більшості учнів навчитися розв'язувати прикладні задачі за допомогою математики набагато важливіше, ніж розв'язувати задачі чистої математики. Зауважимо, що багато логічних задач (які з великим бажанням розв'язують учні від 5-го класу до V-го курсу) також є текстовими і прикладними; багато фірм, приймаючи на роботу, пропонують розв'язати саме логічні задачі, причому в обмежений час, тому тренування в їх розв'язанні не буде зайвим.

Для розв'язання задачі необхідно проаналізувати особливості її постановки і, якщо це вдається, виділити тип задачі. Типом задачі ми називаємо не її зовнішню форму (задача на рух, відсотки і т. п.), а її внутрішній логічний зміст, адже саме він дозволяє скласти адекватну математичну модель і вибрати метод розв'язання. Тип задачі включає в себе об'єкт та вимоги до цього об'єкта. Вимога передається дієсловом: довести, спростити, обчислити тощо. Метод розв'язання пов'язаний із типом задачі, але ця відповідність не є взаємно однозначною: задачі одного типу можуть бути розв'язані різними методами, а одним методом можна розв'язати задачі різних типів.

Одним із найпоширеніших типів задач є перетворення об'єктів. Перетворення заповнюють життя і, відповідно, математику як його відображення.

1. Перетворення як тип задачі завжди містить три елементи: 1) початковий стан об'єкта  $H$ ; 2) операція перетворення (або послідовність операцій)  $P$ ; 3) кінцевий стан об'єкта  $K$ . Схема:  $H \rightarrow P \rightarrow K$ .

Розглянемо можливі постановки задач.

1.1. Дано:  $H$  і  $P$ . Визначити  $K$  (або властивості  $K$ ).

Метод розв'язання: 1) знайти інваріант перетворення, він дозволяє скласти рівняння з невідомим, у лівій частині якого – вираз інваріанта в початковому стані

об'єкта, а у правій – у перетвореному стані. Розв'язання цього рівняння або прямо дає відповідь на вимогу задачі, або істотно наближає до розв'язку. До цього типу належать задачі на перетворення розчинів, сумішей і сплавів, зростання депозиту в банку і т. п. (задача 1); 2) знайти інваріант перетворення і на його основі за допомогою дедуктивних (логічних) умовиводів прийти до розв'язку задачі (задача 2).

1.2. Дано:  $H$  і  $K$ . Визначити  $P$ , тобто здійснити послідовність операцій, завдяки чому можна стан  $H$  перевести у стан  $K$ .

Метод 1: знаходження інваріанта перетворення може суттєво наблизити до розв'язку задачі (задачі 3, 4).

Метод 2: використовувати рівносильні перетворення, за яких змінюється форма об'єкта, але інваріантним залишається його кількісний зміст. Наприклад, розв'язання рівняння  $f(x)=0$  можна трактувати як перетворення його початкового стану в кінцеве  $x = a$ , форма якого відома, але невідоме значення  $a$ , невідома також послідовність перетворень  $H$  у  $K$ . Аналогічно можна трактувати розв'язання системи рівнянь або нерівностей.

Перетворення може бути й у тому, щоб початковий стан доповнити елементом, який треба вибрати з указаної множини елементів; при цьому доповненні треба виконати зазначені умови. Метод розв'язання задачі такого типу залежить від її конкретної постановки. Одним із методів є заміна опису елемента рівносильним терміном (задача 5). В інших випадках може стати у нагоді протилежна рекомендація «замінити термін його означенням».

1.3. Дано:  $P$  і  $K$ . Визначити  $H$ . Окремий випадок: кожна операція в послідовності  $P$ : 1) застосовується до результату попередньої операції; 2) є однозначною; 3) має однозначну або багатозначну зворотну операцію. Такі задачі розв'язуються: а) методом зворотних перетворень («від кінця до початку»): до кінцевого значення застосовується послідовність зворотних операцій (задачі 6, 7); б) шляхом складання і розв'язання рівняння  $f(H)=K$ , де  $f(H)$  відображає послідовність перетворень  $P$  початкового стану (задача 8). Такий метод можна застосувати й тоді, коли використовується метод зворотних перетворень (задачі 3, 4).

1.4. Дано:  $H$ ,  $P$ ,  $K$ . Треба: 1) довести, що за одних додаткових умов таке перетворення можливе, а за інших – ні; 2) визначити проміжний стан об'єкта. Перша задача може бути розв'язана методами дедукції та інваріанта (задача 9), друга – перетвореннями з початку або з кінця (задача 10).



2. У постановці багатьох задач немає перетворення, але воно є в методі розв'язання. Наприклад, задачі: 1) знайти підмножину (елемент)  $X$  заданої множини  $M$ , що задовольняє умови  $Y$ ; 2) довести, що існує підмножина (елемент)  $X$  заданої множини  $M$ , яка має задані характеристики  $Y$ . Метод розв'язання: перетворення одного або кількох елементів  $X$ ,  $M$ ,  $Y$  постановки задачі.

2.1. Перетворення множини  $M$ . Метод: поділення множини  $M$  на дві частини і відкидання тієї частини, у якій розв'язку бути не може (задача 9).

2.2. Перетворення умови  $Y$ .

2.2.1. Багато текстових задач розв'язуються методом математичного моделювання. Математичною моделлю є рівняння або система рівнянь. Рівняння  $f_i(x) = 0$  можна розглядати як умову, яку має задовольняти невідома  $x$ . Приклад: розв'язати рівняння  $f_1(x) = 0$ . Тут умовою  $Y$  є саме рівняння.

Метод: Розв'язання полягає в перетворенні рівняння до рівносильного рівняння (одного або кількох) того самого типу і побудові послідовності таких рівносильних перетворень рівняння  $f_i(x) = 0$  в рівняння  $f_{i+1}(x) = 0$  доти, поки вийде рівняння виду  $x = C$  (або об'єднання рівнянь такого виду), яке і представляє шуканий елемент  $X$ . Рівносильність полягає в тому, що всі рівняння  $f_i(x) = 0$  мають один і той самий розв'язок.

2.2.2. Метод: перетворити вихідну ситуацію  $Y$  таким чином, щоб у новому стані невідома  $X$  мала те саме значення, що й у вихідному (інваріант перетворення) і могла бути обчислена (задача 10).

2.3. Перетворення невідомого  $X$ . Метод розв'язання рівняння:

1) перетворити рівняння  $f_1(x) = 0$  до рівняння (одного чи кількох) іншого типу  $F_1(y) = 0$  із заміною змінної  $x$  на  $y = g(x)$ ;

2) одержати розв'язання  $y = K$  рівняння  $F_1(y) = 0$ ;

3) обчислити шукане значення  $x = g^{-1}(K)$ .

Далі наведено формулювання та розв'язки задач, на які наявні посилання в тексті вище.

Задача 1. [2, задача № 13.002]. Скільки кілограмів води треба випарити з 0,5 т целюлозної маси, яка містить 85% води, щоб одержати масу із вмістом 75% води?

Розв'язання. Інваріантом такого роду перетворень є маса сухої речовини; порівнюючи цю масу в початковому та кінцевому станах, одержуємо рівняння для розв'язання задачі.

Зазначимо, що багато текстових задач, зокрема в [2, гл. 13], мають такий саме

тип і розв'язуються так само за допомогою інваріанта перетворення.

Задача 2. В одній чашці налита кава, в іншій такій самій чашці – молоко. Обсяги рідини рівні між собою. Із чашки з кавою беруть чайну ложку кави, переливають у чашку з молоком, розмішують, і чайну ложку суміші переливають у чашку з кавою. Чого буде більше: кави в молоці чи молока в каві?

Розв'язання: якщо: 1) врахувати, що обсяг суміші в кожній із чашок після таких переливань залишається незмінним, тобто є інваріантом цих перетворень, 2) уявити ситуацію до і після переливання графічно, розділивши при цьому молоко і каву (моделювання на геометричній мові), 3) порівняти ці дві візуально представлені ситуації, то стає очевидним (у буквальному сенсі цього слова), що обсяги кави в молоці і молока в каві рівні між собою. Більше того, задача має той самий розв'язок: 1) за будь-якої кількості подвійних переливань, 2) за різних форм чашок, 3) за нерівних вихідних обсягах кави і молока. Істотною є лише рівність об'ємів рідини, що переливається із чашки в чашку. Таким чином, у процесі порівняння визначаються також суттєві й несуттєві фактори в умові задачі, задача узагальнюється за рахунок усунення несуттєвих факторів і легко розв'язується.

Задача 3. [3, задача № 91]. З 5 однакових квадратів складений хрест. Розрізати квадрати прямими лініями так, щоб з отриманих фігур можна було скласти один квадрат.

Розв'язання: очевидно, що інваріантом такого перетворення є площа фігури. Якщо вважати, що довжина сторони кожного з 5 квадратів дорівнює 1, то площа шуканого квадрата дорівнюватиме 5. Тепер задача зводиться до задачі фізичної побудови відповідної сторони шуканого квадрата. Її можна отримати як гіпотенузу прямокутного трикутника зі сторонами, рівними 1 і 2. Такий трикутник можна скласти із двох частин одного малого квадрата, розрізаного по прямій, що проходить через вершину квадрата та середину протилежної сторони. Тоді для розв'язання задачі чотири квадрати розрізають зазначеним чином, і складені з них чотири прямокутних трикутники центрально симетрично розташовують навколо нерозрізаного п'ятого квадрата. Аналогічний за результатом розв'язок наведений у [3]. У розв'язку, наведеному в [3, с. 139], хрест розрізаний так, що дві протилежні сторони квадрата мають потрібний розмір, а кожна із двох інших сторін складена із двох рівних відрізків.



Задача 4 [3, задача № 85]. Модель задачі: три однакових квадрати розміром  $2 \times 2$  утворюють фігуру у формі кута. Треба вирізати із цієї фігури таку частину, щоб, приклавши її до тієї частини, що залишилася, одержати квадрат, усередині якого є отвір.

Розв'язання. Як і в попередній задачі, інваріантом перетворення є площа фігури, вона дорівнює 12. Вочевидь, у кутах нового квадрата мають стояти елементарні квадрати  $1 \times 1$ , їх площа дорівнює 4. Тоді площа кожного прямокутника розміром  $k \times 1$ , який поєднує кутові квадрати, дорівнює  $8:4=2$ , тоді  $k=2$ . Форма і розміри кінцевої фігури означені. Треба розрізати кут по його середній лінії на два подібних кути.

Задача 5. Через вершини квадрата провести замкнуту ламану із трьома ланками.

Розв'язання. Перетворення в постановці задачі складається в тому, що задану фігуру (вершини квадрата) треба доповнити замкненою ламаною із трьома ланками, яка б проходила через ці вершини. Перетворення в методі розв'язання є в тому, щоб опис «замкнута ламана із трьома ланками» замінити на рівносильний термін «трикутник» і переформулювати задачу таким чином: «На сторонах трикутника розмістити 4 точки». Розв'язання такої задачі очевидне, зрозуміли стає також те, що вихідна задача має безліч розв'язків. Зазначимо, що іноді спрацьовує протилежна рекомендація: «замінити термін його означенням».

Задача 6 [3, задача № 60]. Модель задачі: у результаті однієї операції кількість грошей у кишені селянина подвоюється, і він віддає чорту 24 копійки. Після трьох таких операцій селянин віддав чорту всі гроші. Треба визначити, скільки грошей було в селянина спочатку.

Розв'язання. Кількість грошей спочатку обчислюється методом зворотних перетворень стосовно кінцевого результату  $K=0$ :

$$N = (((0+24):2+24):2+24):2 = 21.$$

Зазначимо, що така задача дозволяє поставити запитання, за якої початкової кількості грошей селянин виграв би або ж не програв, і таким чином познайомити учнів із поняттям біфуркації розв'язку задачі за зміни значення її параметра.

Задача 7 [3, задача № 61]. Модель задачі: у результаті однієї операції кількість картоплин зменшується на третину. Після трьох операцій залишилось 8 картоплин. Треба визначити, скільки картоплин було спочатку.

Розв'язання. Цю задачу легко розв'язати методом математичного моделювання:

$$(2/3)^3 N = 8, N = 27.$$

Але з педагогічного боку доцільним є тренування в застосуванні методу зворотних перетворень.

Задача 8 [3, 13.087]. Задумано ціле додатне число  $X$ . До його запису приписали справа цифру 5, і з числа, яке було отримано, відняли  $X/2$ . Різницю поділили на  $X$ , а потім відняли  $X$  і одержали 1. Чому дорівнює  $X$ ?

Розв'язання. Математичною моделлю, яка відповідає постановці задачі, є рівняння

$$((10X+5)^2 - X^2) / X - X = 1,$$

розв'язання якого дає відповідь  $X=5$ .

Зазначимо, що хоча відома послідовність перетворень та кінцевий результат, розв'язати задачу методом зворотних перетворень неможливо, оскільки в рівнянні входить різниця двох функцій від  $X$ . З тієї самої причини методом зворотних перетворень неможливо розв'язати рівняння  $\sin(x) + \cos(x) = 0,5$ .

Задача 9. Потрібно перевернути верх дном  $n$  чашок за таким правилом: за один раз можна перевернути  $n-1$  чашку (будь-які), операцію можна повторювати. Покажіть, що задача має розв'язання, якщо  $n$  парне, і не має для  $n$  непарного.

Розв'язання. Якщо  $n$  парне, ми  $n$  раз перевернемо чашки, залишаючи кожного разу недоторканою одну нову чашку. У результаті кожна чашка перевернеться  $n-1$  разів і виявиться догори дном.

Якщо  $n$  непарне, то кожній чашці, яка стоїть правильно, поставимо у відповідність  $+1$ , а кожній перевернутій  $-1$ . Добуток усіх цих чисел на початку дорівнює  $+1$ , якщо ж усі чашки виявляться перевернутими, він стане  $-1$ , оскільки  $n-1$  парне число, то на добуток це не вплине, і ми завжди будемо отримувати  $+1$ , і не зможемо отримати  $-1$ .

Задача 10. В озері ростуть водяні лілії. Кожен день кількість лілій подвоюється. Якщо на 10-й день озеро заросло повністю, то на який день воно заросло наполовину?

Розв'язання. Метод: від кінця. Озеро заросло наполовину на 9-й день.

Задача 11. За яке найменше число запитань, відповідь на які може бути тільки «так» чи «ні», можна завжди визначити задумане число із множини чисел від 1 до 1000?

Розв'язання. Надійним методом розв'язку є послідовне ділення множини чисел  $M$  навпіл і запитання: «Чи належить задумане число проміжку від 1 до  $1000/2^k$ ». Оскільки  $2^{10} = 1024$ , значить, не більше, ніж за 10 запитань задумане число буде відгадане.

Задача 12. У верхньому куту кімнати сидить павук, а в нижньому куту по діагоналі кімнати від нього сидить муха. Павук може





пересуватися по площинах кімнати. Який найкоротший шлях від павука до мухи?

Розв'язання: 1) переформулювання на математичну мову, 2) оскільки довжина ламаної не залежить від взаємного розташування її плечей, тобто є інваріантом за зміни взаємного розташування її плечей, потрібно знайти перетворення площин кімнати, яке приводить до задачі, де мінімум шуканої відстані обчислюється легко. Таким перетворенням є розгортання кімнати на площину підлоги і з'єднання заданих точок відрізком.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Шевкин А. Текстовые задачи в школьном курсе математики / А. Шевкин [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.shevkin.ru/?action=Page&ID=399>.
2. Сборник задач по математике для поступающих в вузы : [учебное пособие] / [В. Егоров, Б. Кордемский, В. Зайцев и др.] ; под ред. М. Сканава. – 6-е изд., стерпот. – М. : Высшая школа, 1992. – 528 с.
3. Игнатъев Е. В царстве смекалки / И. Игнатъев ; текстол. обработка Ю. Нестеренко ; под ред. М. Потапова. – 5-е изд. исправ. – М. : Наука, 1987. – 176 с.

УДК 370.176

### ПЕРСПЕКТИВИ ДИСТАНЦІЙНОГО І ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Стадник О.Д., к. ф.-м. н., доцент,  
доцент кафедри фізики та методики навчання фізики  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка  
Яременко О.В., к. ф.-м. н., доцент,  
доцент кафедри фізики та методики навчання фізики  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка  
Балабан Я.Р., магістр  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка  
Мороз І.О., д. пед. н., професор,  
завідувач кафедри фізики та методики навчання фізики  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

У статті розглянуто глобальні тенденції розвитку світової системи освіти, проаналізовано основні віхи впровадження дистанційної та змішаної освіти, виявлено ключові стейкхолдери дистанційного навчання та їхні цілі, а також акцентовано увагу на необхідності розвитку нових дидактичних засобів, зокрема smart-технологій і smart-посібників для ефективної системи дистанційного навчання. Указану роботу пропонується розпочинати з розроблення концепції smart-посібника та проектування відповідних навчальних блоків.

**Ключові слова:** дистанційна освіта, smart-технології, стейкхолдери дистанційного навчання, безперервна освіта.

В статье рассмотрены глобальные тенденции развития мировой системы образования, проанализированы основные вехи внедрения дистанционного и смешанного образования, обнаруженные ключевые стейкхолдеры дистанционного обучения и их цели, а также акцентировано внимание на необходимости развития новых дидактических средств, в частности, smart-технологий и smart-пособий для эффективной системы дистанционного обучения. Указанную работу предлагается начинать с разработки концепции smart-пособия и проектирования соответствующих учебных блоков.

**Ключевые слова:** дистанционное образование, smart-технологии, стейкхолдеры дистанционного обучения, непрерывное образование.

Stadnyk O.D., Yaremenko O.V., Balaban Ya.R., Moroz I.O. PERSPECTIVES OF DISTANCE AND BLENDED LEARNING IN A SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION

The article deals with the global trends in development of education system. The main stages of implementation of distance and blended learning were analyzed. The key stakeholders of distance learning and their purposes were revealed. The article focuses on the necessity of development of new didactic materials, especially smart-technologies and smart-guides for improving the efficiency of the distance learning system. Work in this direction was recommended to start with development of the concept of a smart-guide and design of the corresponding educational blocks.

**Key words:** distance learning, smart technologies, stakeholders in distance education, continuing education.



**Постановка проблеми.** Найвищим пріоритетом стратегії розвитку будь-якої країни, що визначає соціально-економічний стан кожного регіону і країни загалом, є формування сучасного інноваційного освітнього простору, який дозволяє кожній людині отримувати «освіту протягом життя». Особливу роль у цьому відіграють smart-технології, що забезпечують реалізацію цієї можливості шляхом дистанційного та змішаного навчання.

В Україні, як і в багатьох пострадянських країнах, існує думка, що радянська система освіти була однією з найкращих у світі і деякі її риси (крім ідеологічного складника) нами використовуються і нині. Тому ми звикли говорити, що у нас хороша система освіти. Проте потрібно враховувати, що згідно з дослідженням (2016 р.) консалтингової компанії Quacquarelli Symonds, система вищої освіти в Україні зайняла лише 45-е місце з 50, а за знаннями у галузі точних наук займає тільки 38 місце. Серед лідерів із точних наук, особливо з фізики, – Швейцарія, Німеччина і США. При цьому враховувалася загальна кількість наукових публікацій, індекс цитування та імпакт-фактор [1].

У світі відбувається прискорення темпів оновлення професійних знань. Нині щорічно оновлюється близько 5% теоретичних і 20% професійних знань. Отже, тільки безперервна освіта дозволить фахівцеві бути конкурентоспроможним після закінчення ВНЗ. Одиниця виміру старіння знань спеціаліста, прийнята в США (період «напіврозпаду» компетентності, тобто зниження її на +50% внаслідок появи нової інформації), показує, що за багатьма професіями цей період становить менше 5 років. Варто також зазначити, що великі обсяги корисних даних втрачаються. На сьогодні використовується менше 3 із 23% потенційно корисних даних, які могли б знайти застосування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Розвинуті країни приділяють значну увагу розвитку освіти, швидко включаються в конкурентну боротьбу за створення власного інтелектуального потенціалу, який забезпечуватиме неперервність їх сталого розвитку та незалежності.

**Постановка завдання.** Мета статті – проаналізувати основні віхи розвитку дистанційної освіти, виявити ключові стейкхолдери дистанційного навчання та їхні цілі, а також акцентувати увагу на необхідності розвитку нових дидактичних засобів для ефективної системи дистанційного навчання.

Методи дослідження: теоретичний аналіз навчальної та методичної літератури з організації дистанційного навчання та використання smart-технологій для підвищення ефективності освітнього процесу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розглядаючи світову систему освіти, можна виділити такі глобальні тенденції [2]:

- зростання ринку освітніх послуг і розширення їх спектра;
- доступність освіти для всього населення країни;
- прагнення до забезпечення права на освіту всім охочим;
- розширення освіти на контингент дорослих;
- пошук додаткових ресурсів для забезпечення отримання освіти дітьми з особливими потребами;
- усвідомлення перспективності інвестицій у людський капітал;
- інтенсивний розвиток дистанційних форм навчання студентів;
- освітній простір стає полікультурним, більш відкритим для формування міжнародного освітнього середовища.

Реалізація в регіональних ВНЗ зазначених вище ключових тенденцій дозволить їм підтримувати конкурентність у наданні освітніх послуг як на місцевому, так і на міжнародному ринках, розширити контингент студентів, розвиватися в ногу із часом. Науково-технічний прогрес вимагає від виробників продукту та послуг безперервного їх вдосконалення, а значить і застосування системи неперервного поповнення знань працівниками, що може бути ефективно реалізовано з використанням дистанційного навчання.

Актуальність дистанційного навчання полягає в тому, що результати науково-технічного прогресу сьогодні концентруються в інформаційній сфері. Згадана форма навчання дає можливість створення систем масового безперервного самонавчання і загального обміну інформацією.

Можливо виділити три основні чинники появи дистанційного навчання: перший – зростання обсягу інформації та знань. Наприклад, за даними ЮНЕСКО, у 2008 р. було створено інформації більше, ніж за минулі п'ять тисяч років; другий – електронне навчання стає технологічним середовищем доставки знань; третій – попит на знання і поява ринку освітніх послуг.

Знання попередніх кроків в освоєнні системи дистанційного навчання дозволить більш ефективно будувати і розвивати сучасну освіту. Представимо основні віхи розвитку дистанційного навчання [3]:

- 1840 р. – Англієць Ісаак Питман почав за допомогою поштових відправлень навчати стенографії студентів в Об'єднаному Королівстві. Він вважається родоначальником дистанційного навчання.
- 1873 р. – Анна Еліот Тікнор у США розробила систему навчання поштою для жінок і назвала її Суспільство Тікнор.



– 1892 р. – Вільям Рейні Харпер заснував перше відділення дистанційного навчання в Університеті Чикаго. Він вважається в Америці «батьком навчання поштою».

– 1906 р. – Викладання з використанням пошти було введено в Університеті штату Вісконсін (США).

– 1911 р. – Дистанційне навчання дійшло до Австралії. Відкрилися курси вузівського рівня у Квінслендському університеті.

– 1914 р. – Для дітей, що живуть далеко від звичайних шкіл, було організовано навчання з використанням пошти за програмою початкової школи. Система використовувалася в Австралії, Канаді та Новій Зеландії.

– 1933 р. – Перші у світі освітні телевізійні програми транслювалися з Університету Айови.

– 1939 р. – У Франції створено Державний центр дистанційного навчання для дітей, які не мають можливості відвідувати школу. На той час він став найбільшим навчальним закладом дистанційної освіти у Європі.

– 1950 р. – Державний університет штату Айова став першим ув світі освітнім закладом, який випускав навчальні програми з використанням телебачення.

– 1960 р. – До 60-х рр. в СРСР було 11 заочних університетів. Після Другої світової війни досвід СРСР у запровадженні системи заочного навчання перейняли інші країни Центральної та Східної Європи.

– 1969 р. – Заснований Відкритий університет Великобританії. З його відкриттям навчальні заклади, що спеціалізуються на дистанційному навчанні, з'явилися в ряді країн, серед яких Іспанія, Пакистан, Індія.

– 1979 р. – У Китаї вперше в історії дистанційної освіти була створена Національна мережа радіо- і телевізійних університетів.

– 1982 р. – Міжнародна рада з листування змінила свою назву на Міжнародну раду з дистанційної освіти.

– 1987 р. – Створена Європейська асоціація університетів дистанційного навчання (European Association of Distance Teaching Universities, EADTU). Її мета – розвиток Європейської мережі вищого рівня дистанційної освіти, а також організації Європейського відкритого університету.

– 1988 р. – Реалізовано радянсько-американський проект «Шкільна електронна пошта».

– 1995 р. – В Університеті штату Пенсільванія (США) проведено через Інтернет перший курс дистанційного навчання.

– 2001–2004 рр. – Розроблено стандарт SCORM (англ. Sharable Content Object Reference Model) для електронного навчання через Інтернет. Він містить вимоги до організації навчального матеріалу у

всій системі дистанційного навчання і дозволяє забезпечити сумісність компонентів. У 2006 р. у Міністерстві оборони США видано наказ, щоб усі розроблення в області електронного навчання відповідали вимогам SCORM.

– 2002 р. – Розроблено Національний збірник стандартів Канади (CanREGS) для дистанційного навчання. Він включає в себе: критерії якості результатів електронного навчання; викладання і підтримку на рівні вузу; зміст електронних навчальних ресурсів; викладацький склад; методики викладання; експертизи та якості бюджету.

– 2003 р. – WebCT (Web Course Tools) – система управління контентом мала понад 6 мільйонів користувачів у більш ніж 1300 навчальних закладах 55 країн.

– 2005–2009 рр. – У YouTube EDU запропоновано тисячі безкоштовних лекцій у мережі Інтернет.

– 2007 р. – Компанія Apple розробила спеціальну програму, що містить понад 600 000 безкоштовних лекцій, книг і уроків із різних дисциплін від провідних навчальних закладів світу. Усі університети, учасники цього проекту (на iTunes U), отримали власні розділи цієї програми, де публікують курси лекцій, уроки з вивчення мов, лабораторні експерименти, спортивні хроніки і відеотури по студентських містечках.

– 2011 р. – Розроблено концепцію Smart-освіти в Південній Кореї.

– 2012 р. – Некомерційна установа Udacity почала пропонувати масові відкриті онлайн-курси (MOOCs).

– 2013 р. – Оголошено перший у США публічний університет онлайн – UF Online.

У Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка розробляється концепція використання смарт-навчальних посібників для поетапного розвитку дистанційного навчання в системі підготовки педагогічних кадрів. Автори, що працюють над цією концепцією, виходять із того, що підготовка вчителів бакалаврського або магістерського рівня з усіх предметів має свої особливості, які потрібно враховувати в системі дистанційного та змішаного навчання. Причому, враховуючи специфіку процесу навчання майбутніх учителів, у розроблюваній концепції значна увага приділяється визначенню початкового рівня знань, контролю ступеня засвоєння кожним студентом відповідних дидактичних одиниць, умінню самостійно формулювати та вирішувати навчальні завдання.

З аналізу глобальних тенденцій розвитку світової системи освіти і етапів розвитку дистанційного навчання випливає очевидне твердження – якщо в навчальному закладі дистанційного навчання немає, то і перспективи на майбутнє у нього немає, він не відповідає світовим стандартам. Розуміючи



це, наприклад, Гарвард і Массачусетський технологічний інститут інвестували по 30 мільйонів доларів у новий інтерактивний освітній майданчик EdX, де пропонують безкоштовні онлайн-курси.

Світовий ринок дистанційного навчання швидко зростає (Рис. 1) [4] і є значним за обсягами. За прогнозами аналітиків, до 2025 р. кількість слухачів, що навчається за дистанційною формою, може у 2,5 разу перевищити кількість слухачів, що навчаються за традиційною формою навчання.

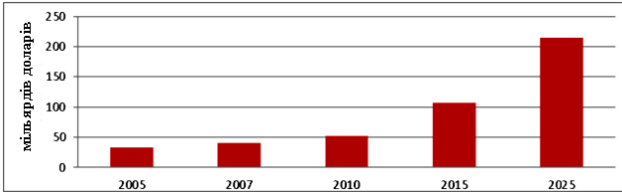


Рис. 1. Динаміка зростання світового ринку дистанційного навчання

Дистанційна освіта розвивається і в Україні. Проте від економічних результатів лідерів сьогодні вона серйозно відстає (Рис. 2) [4], хоча темпи її зростання привабливі для інвестицій.

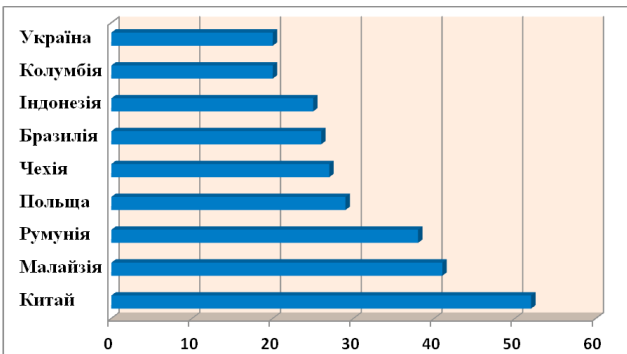


Рис. 2. Лідери темпів зростання (%) дистанційної освіти у світі (2013 р.)



Рис. 3. Можливості дистанційного навчання

Варто враховувати не тільки темпи зростання, але й насамперед ефективність системи дистанційного навчання, яка багато в чому залежить від створення і використання сучасних смарт-посібників для користувачів із різним рівнем підготовки. У всіх навчальних університетах, у яких декларується створення відділів і навіть інститутів дистанційного навчання, використовуються застарілі науково-методичні підходи, без урахування сучасного передового світового досвіду. Конкуренція в області створення оболонок та платформ для запровадження дистанційної системи навчання досить велика, і ВНЗ не встигають за темпами їх оновлення, а педагогічні університети мають свою специфіку навчання, яка не завжди може бути реалізованою з використанням відомих навчальних платформ. Напевно, необхідно створити сучасні стандарти дистанційної освіти та смарт-посібників для педагогічних навчальних закладів. У більшості ВНЗ поки що використовуються переважно наявні в бібліотеці електронні навчальні посібники та тексти лекцій за окремими курсами. Це – початковий етап, що відноситься до минулого дистанційного навчання, яке схоже на заочну освіту. Необхідно адаптувати і розвивати контент дистанційного навчання, створений країнами-лідерами [5; 6; 7; 8], і адаптувати та розвивати його з урахуванням потреб суспільства.

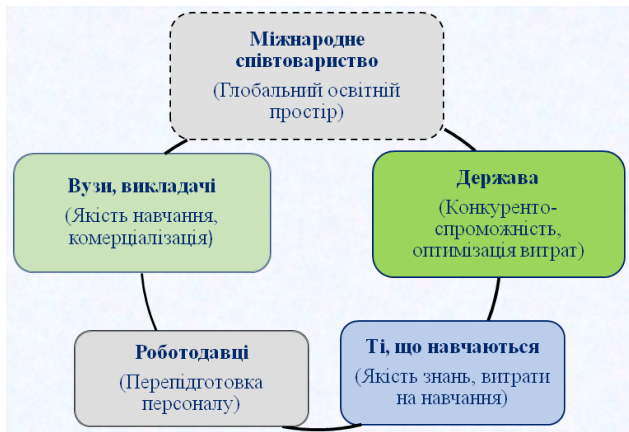
Фактори, що перешкоджають упровадженню дистанційного навчання в Україні, пов'язані з достатньо високою вартістю розроблення курсів, недостатністю розвитку інфраструктури, витратами на створення якісної тематичної бази, а також зі складністю ліцензування та отримання державної акредитації.

Можливості дистанційного навчання, а також переваги для ВНЗ пов'язані з підвищенням якості освітнього процесу за рахунок активного розроблення і впровадження у навчальний процес сучасних інформаційних технологій, вивільнення аудиторного фонду, економії витрат на експлуатаційні та менеджерські потреби (Рис. 3).

На початковому етапі впровадження системи дистанційного навчання може використовуватись змішане (очно-дистанційне) навчання. Наприклад, студент, слухаючи лекцію, може звертатися до довідкового або іншого матеріалу, тобто активно працює з новою додатковою інформацією, використовуючи Інтернет, потенціал хмарних технологій (англ. cloud computing) – технологій розподіленої обробки даних, у якій комп'ютерні ресурси і потужності надаються користувачеві як інтернет-сервіс.

Упровадження системи дистанційного навчання залежить від скоординованої

діяльності ключових стейкхолдерів. Відмітимо, що теорія управління стейкхолдерами (учасниками) проектів була вперше детально викладена Едвардом Фріманом, який вважав, що розуміння і виділення груп людей, здатних впливати на окремий проєкт, дозволяє чітко структурувати й оптимізувати процес управління. Ключові стейкхолдери розвитку дистанційного навчання представлені на Рис. 4.



**Рис. 4. Ключові зовнішні та внутрішні стейкхолдери впровадження системи дистанційного навчання та їхні цілі**

Основними стейкхолдерами системи дистанційної освіти є держава як суб'єкт нормативно-правового регулювання діяльності ВНЗ та здійснення основного замовлення на підготовку фахівців, роботодавці, які зацікавлені в отриманні спеціалістів, а також студенти, школярі, абітурієнти та їхні батьки, які зацікавлені в якості та мінімізації витрат. Сьогодні ВНЗ прагнуть генерувати нові джерела доходів, і розроблення нових дистанційних та онлайн-навчальних програм розглядається як спосіб отримання доходів і зростання конкурентоспроможності. Якщо ВНЗ обмежені у фінансових можливостях для закупівлі готових дидактичних засобів для дистанційного навчання, вони можуть успішно розробляти власні. Так, враховуючи, що останніми роками регіональні ВНЗ практично перестали направляти викладачів для підвищення кваліфікації у провідні ВНЗ країни, можна організувати підвищення кваліфікації викладачів всередині кожного ВНЗ у напрямі впровадження дистанційного та змішаного навчання, розроблення ефективної концепції створення сучасних електронних смарт-посібників. При цьому викладачам можна було б прочитати відповідні спецкурси і сформувати творчу групу розробників смарт-посібників для використання кожним факультетом у системі дистанційного та змішаного навчання.

Очевидно, що викладачі ВНЗ мають бути мотивовані до розроблення сучасних дидактичних засобів навчання для системи дистанційної і змішаної освіти, націлені підвищити рівень навчання кожного студента індивідуально, а не лише звітувати про свою діяльність «інтегрованими» показниками, індексами цитування та різними рейтингами. Дистанційне навчання за наявності смарт-посібників може стати конкурентним, зручним і корисним. У зв'язку із цим розроблення концепції смарт-посібників повинне стати пріоритетом сучасних ВНЗ і загальноосвітніх шкіл.

Починати впровадження смарт-посібників потрібно як мінімум зі старшої школи. Це дозволить школяреві, а в майбутньому – студенту, швидко адаптуватися до дистанційного навчання й ефективно використовувати смарт-посібники. Smart-технології вимагають постійної роботи над інноваційною діяльністю та своєчасного впровадження й удосконалення смарт-посібників для поліпшення взаємодії учня і смарт-посібника. Це дозволить учневі самостійно вдосконалити знання за межами школи, а також дасть можливість більш поглиблено вивчати шкільні предмети. Навчання з використанням smart-технологій цікаві сучасному школяреві, оскільки старшокласник зможе самостійно вибрати предмети, які можуть бути потрібні для вступу, і вивчати їх, оскільки в мережі Інтернет дуже велика база знань у вільному доступі. Варто також мати на увазі, що розвиток smart-освіти буде сприяти впровадженню у навчальний процес віртуальних лабораторних робіт, розширенню бази відеолекцій, бібліотек і появи онлайн-консультантів, тобто всього того, що потрібно для зацікавленості учнів у його діяльності і розвитку навчальних інтересів.

**Висновки із проведеного дослідження.** Підсумовуючи вищезазначене, можливо зробити такі висновки:

1. Проаналізовано основні віхи розвитку дистанційної освіти, встановлено переваги, можливості, перспективи її використання та фактори, що перешкоджають останньому.

2. У педагогічних університетах поряд із навчальною і дослідницькою функціями виникла додаткова можливість – надання освітніх послуг дистанційно, безупинно, що підвищить їхню роль в економічному розвитку регіону.

3. Відзначено, що у системі дистанційної освіти найбільш трудомістким є процес створення високої якості комплексу навчально-методичних матеріалів, щоб студент самостійно міг вивчати навчальні курси, контролювати свої знання і рівень



підготовки до іспитів. Нині самостійно жоден ВНЗ України не може забезпечити себе достатньою кількістю навчально-методичних матеріалів. Тому варто працювати у напрямі об'єднання ВНЗ для організації дистанційного навчання та спільного створення нових дидактичних засобів для ефективної системи дистанційної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. В международном рейтинге систем высшего образования Украина заняла 45-е место [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://censor.net.ua/n389699>.  
 2. Основные тенденции развития мировой образовательной системы / Л.Л. Тобажнянский, О.Г. Романовский, В.В. Бондаренко и др. // Основы педагогики высшей школы. – 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://buklib.net/books/36657/>.

3. Краткая история развития дистанционного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dtraining.web-3.ru/introduction/history/>.

4. Батаев А.В. Анализ мирового рынка дистанционного образования / А.В. Батаев // Молодой ученый. – 2015. – № 20. – С. 205–208.

5. Hurst F. The Death of Distance Learning? / F. Hurst // Educause Quarterly. – 2001. – Vol. 24. – № 3. – P. 58–60.

6. Matthews D. The Origins of Distance Education / D. Matthews // T.H.E. Journal. – 1999. – Vol. 27. – № 2. – P. 56–66.

7. National Education Association. A Survey of Traditional and Distance Learning Higher Education Members // ERIC Clearinghouse. – 2000. – 55 p. [Electronic resource]. – Access mode : <https://eric.ed.gov/?id=ED445571>.

8. Walker R. Building a community-informed framework for assuring quality in distance learning programmes / R. Walker, W. Britcliffe // ALT-C 2013: Building new cultures of learning (10–12th September 2013, UK, Україна). – University of Nottingham, 2013.



УДК 378.147:81'243=161.2

## ФАХОВІ ТЕРМІНИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Стадній А.С., к. філол. н.,  
старший викладач кафедри мовознавства  
Вінницький національний технічний університет  
Зозуля І.Є., к. пед. н.,  
старший викладач кафедри мовознавства  
Вінницький національний технічний університет

У статті проаналізовано процес вивчення іноземними студентами технічних термінів на уроках української мови як іноземної. Досліджено традиційні й інноваційні технології вивчення термінів студентами комп'ютерних спеціальностей. Запропоновано розроблене авторами заняття з української мови, присвячене вивченню основних термінів із програмування. Подано текст, що містить спеціальну термінологію, а також комплекс передтекстових і післятекстових вправ.

**Ключові слова:** *технічний термін, фахова лексика, термінологія, науково-технічний текст, мова професійного спрямування, комп'ютерні спеціальності.*

В статье проанализирован процесс изучения иностранными студентами технических терминов на уроках украинского языка как иностранного. Исследованы традиционные и инновационные технологии изучения терминов студентами компьютерных специальностей. Предложено разработанное авторами занятие по украинскому языку, посвященное изучению основных терминов по программированию. Подан текст, содержащий специальную терминологию, а также комплекс предтекстовых и послетекстовых заданий.

**Ключевые слова:** *технический термин, профессиональная лексика, терминология, научно-технический текст, язык профессионального направления, компьютерные специальности.*

Stadniy A.S., Zozulia I.Ie. PROFESSIONAL TERMS AT THE LESSONS OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The process of study of the technical terms by the foreign students at the lessons of Ukrainian as a foreign language is analyzed in the article. Traditional and innovative technology of terms' study by the students of computer speciality is studied. The lesson of the Ukrainian language devoted to a study of basic terms of programming is proposed by the author. It includes the text with special terminology and a set of pretext and post-text exercises.

**Key words:** *technical term, professional vocabulary, terminology, scientific-technical texts, language of professional communication, computer speciality.*

**Постановка проблеми.** Однією з найважливіших дисциплін для іноземних студентів у вищих навчальних закладах України є «Українська мова для іноземців», оскільки остання є основним засобом отримання знань із спеціальних та загальноосвітніх предметів. Вивчення дисципліни побудовано відповідно до Концепції мовної підготовки іноземців у ВНЗ. Основним принципом вивчення української мови для іноземних громадян у вищих технічних навчальних закладах є професійно-орієнтований підхід. Метою та завданням дисципліни є формування вмінь в іноземних студентів розуміти наукові тексти, що містять терміни певної галузі, збагачення усного й писемного мовлення фаховою лексикою, формування навичок професійного мовлення.

Саме тому у процесі вивчення української мови як мови професійного спрямування особливого значення набуває проблема засвоєння терміна як із погляду лексичних і структурно-семантичних особливостей, так і з погляду необхідності вдосконалення

навичок його перекладу. Перед іноземним студентом постає питання опанування загальнотехнічною та вузькоспеціальною фаховою лексикою. А для викладача актуальним залишається пошук найбільш ефективних методів та форм вивчення і засвоєння термінології. У цьому й полягає актуальність нашого дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У лінгводидактиці особливості та інноваційні технології вивчення фахової української мови як іноземної у ВНЗ досліджували Н. Бабич, С. Воробйова, Т. Касьяненко, Л. Колодіна, І. Кочан, З. Мацюк, Г. Онуфрієнко, Н. Станкевич, Г. Тохтар та ін. Актуальним та недостатньо дослідженим залишається питання розроблення та впровадження інтерактивних методів і новітніх технологій під час вивчення термінології на заняттях з української мови як іноземної для студентів технічних спеціальностей.

**Постановка завдання.** Метою розвідки є пошук найефективніших методів, форм та технологій вивчення технічної термінології.



**Виклад основного матеріалу дослідження.** Під час викладання української мови іноземцям викладачі використовують комунікативний, функціонально-стилістичний, лінгвокраїнознавчий та професійно-орієнтований підходи. Дослідники С. Варавва, Л. Клобукова, Н. Ушакова, О. Тростинська переконані, що якість професійної підготовки майбутніх фахівців залежить від рівня володіння фаховою мовою [3, с. 145]. Наукові технічні тексти насичені термінологічною лексикою, поняттями.

Професійна термінологія – це динамічна система, яка швидко розвивається та збагачується. Вивчення термінології обраного фаху повинно бути послідовним та системним. Ще на підготовчому відділенні іноземні слухачі починають опановувати загальнонаукові й міжгалузеві терміни, а на основному етапі ще й вузькоспеціальні терміни. Ефективним є використання міжпредметних зв'язків між українською мовою і фаховими дисциплінами, оскільки засвоєння професійної лексики відбувається паралельно з вивченням дисциплін зі спеціальності, що сприяє кращому розумінню й запам'ятовуванню іноземними студентами термінів.

Вивчення термінів варто організовувати у процесі роботи над науково-технічними текстами. Регулярність такого виду діяльності забезпечує поступове оволодіння певною фаховою терміносистемою. Під час роботи над професійно-орієнтованим текстом доцільним є ведення словників, що містять терміни певного фаху з перекладом. Це дає можливість не лише систематизувати знання, але й полегшує їх засвоєння [2].

Особливого значення у процесі навчання набуває формування умінь читання текстів різного типу, що містять інформацію фахового спрямування. Саме на основі таких текстів можна відпрацювати дефініцію для кожного терміна, тому необхідно здійснювати читання нових, змістовних текстів, насичених відповідною термінологією, для подальшого обговорення та активного опрацювання на заняттях. Для професійно-орієнтованого навчання української мови як іноземної на основному етапі навчання у вищих навчальних закладах України питання створення навчальних матеріалів, безперечно, залишається актуальним. Викладачі кафедри мовознавства Вінницького національного технічного університету розробили та ефективно використовують під час вивчення фахових тем навчальний посібник «Основи ІТ-технологій на уроках української мови» для студентів-іноземців комп'ютерних спеціальностей

[4]. Важливим є правильний підбір текстів для задоволення потреб майбутніх спеціалістів. Текст за фахом – це передусім засіб становлення та розвитку професійної, точніше мовнопрофесійної майстерності. Вдало підібраний оригінальний текст виховує культуру термінологічного спілкування студентів, розширює їхню професійно-орієнтовану ерудицію, формує у студентів комунікативну спроможність, необхідну для професійного й ситуативного спілкування в усній та писемній формах [1, с. 17]. Власне читання літератури за фахом збагачує термінологічний вокабуляр студентів.

Отже, особливу увагу під час вивчення іноземними студентами-інженерами навчальних тем професійної сфери приділяють опрацюванню термінологічної лексики, засвоєння якої буде тим ефективнішим й успішнішим, чим вдаліше та доцільніше буде підібрано матеріал із фаху, який використовують у навчальному процесі. Таким основним матеріалом є тексти професійного спрямування. За змістом це оригінальні тексти з різних інженерних спеціальностей (програмування, енергетика, будівництво, механіка, радіотехніка, телекомунікації тощо), які активно використовують у професійно-орієнтованому навчанні, а також є предметом читання, опрацювання та обговорення на заняттях. Основна мета таких текстів – допомогти іноземним студентам вивчити та зрозуміти значення термінів, знайти їхні відповідники рідними мовами студентів, збагатити активний та пасивний словниковий запас майбутніх інженерів.

Розглянемо детальніше особливості засвоєння професійної лексики іноземними студентами комп'ютерних спеціальностей (з досвіду викладачів кафедри мовознавства Вінницького національного технічного університету). Оволодіння професійною лексикою відбувається під час основних видів мовленнєвої діяльності: читання, письма, говоріння й аудіювання.

Прикладом ефективного використання для засвоєння іноземними студентами фахової лексики та збагачення ними термінологічного словника під час опрацювання теми «Основні терміни із програмування» може бути адаптований науковий текст «Кодування інформації».

*Кодування інформації*

*Для інформації важлива форма її подання. Доцільно виражати інформацію природною мовою спілкування. Одна й та сама інформація може мати різні форми, наприклад, відомості про погоду можуть бути висловлені російською або українською, англійською або німецькою мовами.*





Для запису слів використовують алфавіт – набір символів.

Залежно від того, де і як представлено інформацію, використовують відповідне кодування. Так, для запису (кодування) чисел у десятковій системі числення використовують 10 символів, для запису слів – літери.

Для кодування інформації в комп'ютері найзручніше (з технічних причин) використовувати мову, алфавіт якої містить всього два символи. Їх умовно позначають нулем та одиницею, а мову цю називають мовою двійкових кодів. За допомогою цих символів можна представити все розмаїття інформації. Одиницею виміру інформації є біт – він позначає «місце», на яке можна «записати» 0 або 1.

У процесі передачі інформація може спотворюватися або втрачатися в результаті дії зовнішніх факторів, наприклад, дії електромагнітних полів.

Кодування – це процес заміни знаків одного набору знаками іншого набору зі збереженням змісту тієї інформації, яку подають за допомогою цих знаків. Якщо кодування здійснюється за допомогою двох елементів (наприклад, «+» і «-» чи «0» і «1»), то таке кодування називають двійковим. Двійкове кодування інформації для подання її в пам'яті обчислювальних машин здійснюється за допомогою цифр 0 і 1 двійкової системи числення. Подання інформації за допомогою двійкових кодів конструктивно й технічно виявилось зручнішим тому, що двом знакам, які для цього використовують, можуть відповідати два різні фізичні стани: намагнічена чи розмагнічена елементарна ділянка на поверхні магнітного диска, тече через провідник струм чи ні, зафіксовано світловий промінь чи ні тощо.

Кодування текстової інформації. Сукупність усіх символів, за допомогою яких здійснюється спілкування з комп'ютером, утворює кодову таблицю. Однією з найбільш відомих кодових таблиць є таблиця ASCII (American Standard Code for Information Interchange). Вона містить 256 символів. Символи в кодових таблицях нумерують числами, і ці номери називають кодами символів.

Тексти – це послідовність символів, текстову інформацію в пам'яті обчислювальних машин подають у вигляді послідовності числових кодів тих символів, з яких вона утворена.

Кодування графічної інформації. Графічна інформація, яку можуть опрацьовувати обчислювальні машини, є дискретною. Графічні зображення на екранах моніторів формують шляхом підсвічення всіх точок екрана певним кольором. Елементом графічного зображення є точка – піксель (Picture Element). У практиці використо-

вують таблиці, які містять 16, 256, 65536, понад 4 млн і більшу кількість кольорів.

Поширеним підходом до кодування графічних зображень є занесення в пам'ять обчислювальних машин кодів кольорів точок, з яких вони утворені, причому в такій послідовності, у якій ці точки є на екрані (у кожному рядку зліва направо).

Кодування числової інформації. Двійкові коди цілих чисел будують шляхом перетворення їх у двійкову систему числення. Для запам'ятовування цілих чисел виділяють певну кількість байт, які називають машинними словами. Крайній лівий біт машинного слова виділяється для кодування знака числа. Решта бітів займає двійкове подання числа без знака, яке за потреби доповнюють незначущими нулями до потрібної довжини.

Кодування звукової інформації. За своєю фізичною природою звук, який сприймають органи слуху людини, – це звукові хвилі, що розповсюджуються у пружному середовищі. Математично такі хвилі описують рівняннями, до складу яких входять такі визначальні числові величини, як частота коливань, амплітуда, фаза зміщення. А це числа, які кодують за загальноприйнятими правилами.

Кодування керувальної інформації. Керувальна інформація призначена для сприйняття її деяким виконавцем. Якщо виконавцем є технічний пристрій, то він володіє певною системою команд, які можна подавати на його вхід. Якщо виконавцем команд є мікропроцесорна техніка (калькулятори, комп'ютери тощо), то систему команд таких виконавців утворюють команди їх процесорів. Для комп'ютерів ці команди утворюють мову машинних команд. Керувальну інформацію в такому разі записують у вигляді відповідних програм.

Декодування інформації – це перетворення інформації із двійкового коду у зрозумілий для людини вигляд. Кодування і декодування інформації комп'ютер робить автоматично.

У житті люди часто кодують і декодують інформацію, наприклад, запис музики на компакт-диск – це кодування, а відтворення музики – це декодування.

Отже, усю інформацію можна закодувати за допомогою чисел і розмістити на різних носіях інформації [4, с. 9–11].

Ознайомившись із текстом, можливо одразу помітити, що іноземні студенти вивчають нові терміни та поняття у процесі роботи над науково-технічними текстами. Засвоєння нового матеріалу на таких заняттях розпочинається зі словникової роботи – ознайомлення із ключовими поняттями теми та термінами, а також певними перед-



текстовими завданнями. Так, наприклад, вивчаючи зазначену тему «Кодування інформації», студентам пропонуємо прочитати, з'ясувати й записати у словники терміни та їхні значення: *кодування, декодування, символ, двійковий код, піксель, струм, монітор, хвиля, біт, байт, фаза, пристрій, процесор, частота коливань, світловий промінь, одиниця вимірювання, магнітний диск.*

Наступним завданням пропонуємо іноземним студентам попрактикуватися в умінні розпізнавати певні граматичні явища в українській мові: утворення дієслів від іменників, відмінювання словосполучень, групування спільнокореневих слів тощо.

Доречно запропонувати студентам граматичну вправу – утворити дієслова від поданих іменників за зразком: *код, інформація, відповідь, подання, формування, спотворення, занесення, пам'ять, утворення, виділення.*

Для того, щоб студенти могли вільно використовувати термінологічну лексику в мовленні, варто запропонувати студентам провідмінити за відмінками словосполучення: *двійковий код, графічне зображення, числова інформація, технічні пристрої.*

Кращому запам'ятовуванню термінів та збагаченню словникового запасу іноземців сприятиме вправа, що полягає у групуванні спільнокореневих слів: *інформація, зберігати, пам'ять, обробляти, напам'ять, розв'язувати, обробка, запам'ятовувати, зберігання, інформаційний, розв'язок, оброблений, збереження, інформатика, запам'ятовування.* Виконавши цю вправу, студенти простежать утворення похідних слів від термінів.

Закріплення знань, вироблення вмінь і навичок відбувається під час виконання післятекстових завдань. Такі вправи заохочують студентів до спілкування, критичного аналізу ситуації та сприяють переходу від контрольованого мовлення до вільної бесіди на задану тематику, наприклад, для цього тексту використовували такі післятекстові завдання:

*Завдання 4. Згадайте, які слова називають антонімами. До поданих слів доберіть антоніми, поясніть їхнє значення.*

*Вхід, керівник, кодування, зовнішній, намагнічений, зберігати, знищувати, збільшувати.*

*Завдання 5. Доповніть речення, використовуючи текст.*

*1. Є різні способи опрацювання повідомлення людиною... .*

*2. Для кодування повідомлень люди послуговуються найрізноманітнішими системами символів: ... .*

*3. У комп'ютерних системах загальноприйнятим є метод кодування інформаційних повідомлень за допомогою лише двох символів, які називають... .*

*4. Отже, для обробки інформації комп'ютером її необхідно подати у вигляді... .*

*5. Послідовність двійкових цифр називають... .*

Під час навчання професійному мовленню виконують вправи, спрямовані на розвиток монологічної та діалогічної форми мовлення з фаху, наприклад:

*Завдання 6. Дайте відповіді на запитання.*

*1. За допомогою якої мови кодують інформацію в комп'ютері?*

*2. Що таке кодування?*

*3. Яке кодування називають двійковим?*

*4. Скільки символів використовують для кодування текстової інформації?*

*5. Як кодують графічну інформацію?*

*6. Як будують двійкові коди чисел?*

*7. Як математично описують код звукової інформації?*

*8. Яку мікропроцесорну техніку ви знаєте?*

*9. Що може бути виконавцем керувальної інформації?*

*10. Що таке декодування інформації?*

Для закріплення знань, умінь, навичок ефективним буде виконання таких вправ.

Організувати прес-конференцію на тему «Переваги та недоліки двійкової системи кодування», поділивши групу на дві підгрупи: програмісти та журналісти.

Наприкінці заняття активізувати діяльність студентів та перевірити засвоєння ними нових термінів можна за допомогою інтерактивної гри. Кожний студент отримує картку, у якій вказано один термін. Студенту за одну хвилину треба представити це поняття (не називаючи його), подавши якнайбільше інформації про термін, його значення, використання. Інші вгадують цей термін. Перемагає той, хто подав найбільш точну, повну і зв'язну інформацію.

Творчі завдання дають змогу використовувати українську мову як засіб комунікації, вони мають професійне спрямування та містять різноманітну цікаву та необхідну інформацію, яка заохочує іноземних студентів до пізнавальної діяльності, та слугують засобом розширення їхнього фахового кругозору та організації творчої роботи.

Висновки із проведеного дослідження. Процес засвоєння, розуміння та правильного використання термінологічної лексики є досить складним, тому завдання викладача – вміло стимулювати студентів у процесі засвоєння матеріалу, знайти форми та методи подання цього матеріалу, які зробили б цей процес цікавим та інформативним, і належно оцінити рівень їхніх знань. Це сприятиме покращенню фахової підготовки іноземних студентів та успішному виконанню подальших професійно-орієнтованих завдань. Саме на основі поглибленого (вивчального) читання тексту відбувається ознайомлення іноземних



студентів із новою термінологією, проводяться тренувальні вправи рецептивного й репродуктивного характеру. Отже, проблема вивчення термінологічної лексики іноземними студентами технічних спеціальностей є актуальною в сучасній методичній науці та потребує подальших методичних розроблень.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Баланаєва О. Юридичні терміни: формування й актуалізація функціонування в мові спеціаліста / О. Баланаєва // Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі : збірник наукових

праць. – Вип. 1 – Д. : Донецький держ. ун-т, 1999. – С. 116–120.

2. Вороніна Г. Шляхи ефективного вивчення професійно-орієнтованої термінології студентами технічних спеціальностей / Г. Вороніна // Науково-практична конференція «Новітні освітні технології». – 2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1135>.

3. Касьяненко Т. Особливості вивчення української мови як іноземної у вищих мистецьких навчальних закладах / Т. Касьяненко // Культура народів Причорномор'я. – 2013. – № 259. – С. 143–146.

4. Стадній А. Основи ІТ-технологій на уроках української мови : [навчальний посібник] / А. Стадній, Л. Радомська. – Вінниця : ВНТУ, 2016. – 76 с.

УДК 373.2

## ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СТУДЕНТІВ-ВОЛЕЙБОЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Цись Д.І., к. пед. н., старший викладач  
кафедри безпеки життєдіяльності, фізичного виховання  
та здоров'я людини  
Глухівський національний педагогічний університет  
імені Олександра Довженка

У статті звернуто увагу на необхідність покращення системи фізичного виховання у вищих навчальних закладах. Відзначено погіршення стану здоров'я та фізичної підготовленості студентської молоді за період навчання. Впроваджено в навчальний процес із фізичного виховання авторську програму, яка полягає у використанні засобів волейболу. Встановлено, що використання розробленої програми сприяє статистично достовірному ( $p < 0,05$ ) збільшенню результативності виконання передач м'яча двома руками зверху (на 3,29 рази), передач м'яча двома руками знизу (на 2,82 рази), верхньої прямої подачі (на 0,89 рази) і прямого нападаючого удару (на 0,58 рази).

**Ключові слова:** волейбол, студенти, фізичне виховання, здоров'я.

В статье обращено внимание на необходимость улучшения системы физического воспитания в высших учебных заведениях. Отмечено ухудшение состояния здоровья и физической подготовленности студенческой молодежи за период обучения. Внедрено в учебный процесс по физическому воспитанию авторскую программу, которая заключается в использовании средств волейбола. Установлено, что использование разработанной программы способствует статистически достоверному ( $p < 0,05$ ) увеличению результативности выполнения передач мяча двумя руками сверху (на 3,29 раза), передач мяча двумя руками снизу (на 2,82 раза), верхней прямой подачи (на 0,89 раза) и прямого нападающего удара (на 0,58 раза).

**Ключевые слова:** волейбол, студенты, физическое воспитание, здоровье.

### Tsys' D.I. PROVIDING TECHNICAL READINESS OF VOLLEYBALL PLAYER STUDENTS AT PHYSICAL TRAINING CLASSES

This article deals with the necessity of the system of physical education improvement in higher educational establishments. The deterioration of health and physical students' fitness during training period is marked. Author's technique is introduced in the educational process of physical education that deals with the usage of volleyball facilities. Found that using the developed program of creation the volleyball motor skills at the physical education classes of students of higher educational establishments promotes statistically significant ( $p < 0,05$ ) increasing the number of overhead set pass (at the average of 3,29 times), forearm pass (at the average of 2,82 times), serve (at the average of 0,89 times), spike (at the average of 0,58 times).

**Key words:** volleyball, students, physical education, health.



**Постановка проблеми.** Важливе місце в освітянському просторі посідає фізичне виховання, яке завжди було одним із засобів підготовки людини до трудової діяльності та пристосування до соціального середовища. У системі вищої професійної освіти пріоритет віддається інтелектуальному розвитку студентів за рахунок фізичного розвитку та здоров'я. Останнім часом спостерігається тенденція погіршення стану здоров'я, понад 80% студентської молоді мають ослаблене здоров'я, а 50% – незадовільну фізичну підготовленість [1].

Часткове вирішення цих проблем покладено на фізичне виховання у ВНЗ, адже його мета полягає у сприянні підготовці гармонійно розвинутих висококваліфікованих спеціалістів, що передбачає вирішення таких завдань: оволодіння знаннями, вміннями і навичками щодо організації здорового способу життя, раціональної рухової активності, методики оздоровлення, основ професійно-прикладної фізичної культури тощо [7, с. 168].

Фізичне виховання у ВНЗ повинно сприяти зміцненню здоров'я і розвитку рухових здібностей. Для вирішення цих завдань необхідно досліджувати рівень фізичної підготовленості студентів і на основі отриманих результатів урахувати індивідуальні особливості, проводити ефективні заняття з фізичного виховання.

Фізичне виховання та спорт є складовою частиною виховного процесу дітей, молоді та повноцінного життя дорослого населення нашої держави і повинні ґрунтуватися на зміцненні фізичного й психічного здоров'я, комплексному підході до формування розумових і рухових якостей особистості, вдосконалення фізичної та психічної підготовленості до активного життя і професійної діяльності на принципах індивідуального підходу, пріоритету оздоровчої спрямованості, широкого використання

різноманітних методів і форм фізичного вдосконалення [6].

У більшості студентів спостерігається недостатній розвиток загальних професійно важливих якостей. Це значно гальмує засвоєння рухових компонентів образної спеціальності і подальшу професійну адаптацію. Однією з головних причин, яка негативно впливає на розвиток функцій організму, забезпечуючи адаптацію до навчальної і виробничої діяльності, є малорухливий режим, адже відомо, що під час фізичної активності підвищується неспецифічна стійкість організму до негативних впливів охолодження, перегріву, опромінення, обсягу інформації [4].

Особливо можна відзначити першокурсників, у яких відбувається процес адаптації організму до нових умов життєдіяльності, коли звичний ритм навчання і способу життя у школі переходить до нової діяльності у ВНЗ, де діє велика кількість різних факторів, які навантажують інтелектуальну сферу і рухову діяльність студентів. Останнім часом спостерігається низький рівень фізичної підготовленості студентів, які вступають на перший курс вищого навчального закладу [2].

Фізична підготовленість людини є одним із критеріїв здоров'я, а у практиці фізичного виховання студентів у вищих навчальних закладах – основним критерієм його ефективності. Тому методика організації та проведення занять із фізичного виховання у ВНЗ потребує подальшого вдосконалення, зокрема розробки і наукового обґрунтування нових шляхів підвищення якості процесу фізичного виховання [6]. Виникає необхідність пошуків нових форм і методів проведення занять, організації навчального процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різносторонній позитивний вплив спортивних ігор на здоров'я людини спонукає до широкого їх застосування на заняттях із фізичного виховання у вищих

Таблиця 1  
**Тестування студентів контрольної (n=31) і експериментальної (n=28) груп на початку педагогічного експерименту**

Тест	Група*	Результат ( $\bar{x} \pm m$ )	p
Передача м'яча двома руками зверху, разів	КГ	8,07±0,26	>0,05
	ЕГ	7,89±0,22	
Передача м'яча двома руками знизу, разів	КГ	7,51±0,33	>0,05
	ЕГ	7,12±0,23	
Верхня пряма подача, разів	КГ	1,98±0,15	>0,05
	ЕГ	2,13±0,11	
Прямий нападаючий удар, разів	КГ	1,87±0,07	>0,05
	ЕГ	1,93±0,12	

Примітки: КГ – контрольна група; ЕГ – експериментальна група



навчальних закладах. Зокрема, заняття волейболом сприяють підготовці студентів до майбутньої трудової діяльності, підвищенню фізичної підготовленості, функціональних можливостей організму, покращенню таких важливих характеристик, як здатність до концентрації уваги, координація рухів, регуляція динамічних і просторово-часових параметрів рухів, а також швидкість реакції, виховання моральних і вольових якостей, загальнолюдських і гуманістичних цінностей тощо [5; 8]. У зв'язку з цим доцільно формувати рухові вміння і навички з волейболу на заняттях із фізичного виховання зі студентами вищих навчальних закладів.

Волейбол посідає особливе місце серед спортивних ігор. Для волейболу характерна різноманітність рухових навичок та ігрових дій, що відрізняються не тільки за інтенсивністю зусиль, а й за координаційною структурою, що сприяє розвитку всіх фізичних якостей людини: сили, витривалості, швидкості, гнучкості та спритності. Важливо підкреслити, що під час занять волейболом фізичні якості гармонійно доповнюють одна одну.

Аналіз науково-методичної літератури показав, що вивченню питання формування рухових умінь і навичок у спортивних іграх на заняттях із фізичного виховання присвячені праці багатьох як вітчизняних (Н.Ю. Довгань, Т.В. Іваненко, В.Е. Куделко), так і зарубіжних дослідників (С.L. Blakemore, M. Giebink, D. Hume).

Доцільність занять зі спортивною спрямованістю підтверджена низкою експериментальних досліджень. Так, група легкоатлетів через два роки занять мала більш високі показники фізичного розвитку і фізичної підготовленості порівняно зі студентами, які займалися за державною програмою.

Подібні дані були отримані у ході занять студентів футболом, гандболом, баскетболом (Н.Н. Миронов, Т.С. Дейнеко, А.І. Драчук та ін.).

**Постановка завдання.** Мета дослідження полягає в обґрунтуванні та розробці авторської програми для студентів із використанням засобів волейболу у процесі занять фізичного виховання у вищому навчальному закладі.

Методи дослідження: теоретичний аналіз вітчизняних і закордонних наукових джерел, що дав можливість виявити, узагальнити і систематизувати матеріали з проблеми дослідження; педагогічні спостереження; тестування; педагогічний експеримент; методи математичної статистики.

Робота виконується відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри безпеки життєдіяльності, фізичного виховання та здоров'я людини «Формування безпечного та здорового існування людини на шляху до сталого розвитку суспільства»

У дослідженні, яке було проведено на базі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, взяло участь 59 студентів – юнаків I курсу, з яких було сформовано експериментальну (31 особа) і контрольну (28 осіб) групи. Усі студенти за станом здоров'я були віднесені до основної медичної групи.

Педагогічне тестування проводилося з метою визначити показники технічної підготовленості з волейболу у студентів контрольної та експериментальної груп на початку та наприкінці педагогічного експерименту і передбачало проведення тестів: передача м'яча двома руками зверху та знизу в стінку, націлена подача, прямий нападаючий удар. У навчально-виховний процес студентів експериментальної групи впроваджувалась розроблена про-

Таблиця 2

**Зміна показників тестування студентів контрольної (n=31) і експериментальної (n=28) груп упродовж педагогічного експерименту**

Тест	Група	Статистичні показники					
		На поч. ПЕ*		Наприкінці ПЕ		$\Delta\bar{x}$	p
		$\bar{x}_1$	$S_1$	$\bar{x}_2$	$S_2$		
Передача м'яча двома руками зверху, разів	КГ	8,07	1,62	10,02	1,85	1,95	<0,05
	ЕГ	7,89	1,40	11,18	1,64	3,29	<0,05
Передача м'яча двома руками знизу, разів	КГ	7,51	2,08	8,45	2,55	0,94	>0,05
	ЕГ	7,12	1,40	9,94	1,87	2,82	<0,05
Верхня пряма подача, разів	КГ	1,98	0,93	2,41	1,16	0,43	>0,05
	ЕГ	2,13	0,70	3,02	0,70	0,89	<0,05
Прямий нападаючий удар, разів	КГ	1,87	0,46	2,13	0,93	0,26	>0,05
	ЕГ	1,93	0,70	2,51	0,93	0,58	<0,05

Примітка: ПЕ – педагогічний експеримент



грама з волейболу, яка була розрахована на 36 годин. Студенти контрольної групи займалися за загальноприйнятою програмою із фізичного виховання. Перед кожним тестом давалась інструкція про зміст і правильність виконання завдань.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Волейбол є однією з основних і невід'ємних частин змісту занять із фізичного виховання, фізкультурно-оздоровчих заходів і спортивних розваг, а також одним із наймасовіших засобів фізичного виховання у нашій країні. У зв'язку з цим ми прагнули сприяти оволодінню технічними діями з волейболу студентами ВНЗ на заняттях із фізичного виховання.

Із метою отримання вихідних даних було проведено початкове тестування студентів контрольної та експериментальної груп із метою визначення оволодіння ними такими технічними прийомами гри у волейбол, як передача м'яча двома руками зверху та знизу, верхня пряма подача, прямий нападаючий удар (табл. 1).

Для виконання передач м'яча двома руками зверху та знизу у стіну було визначено завдання спрямовувати м'яч не нижче окресленої на висоті 2,5 м лінії і не підходити до стіни ближче, ніж на 1,5 м. Необхідно виконати якомога більше передач. Для виконання подач досліджуваній розташовується в улюбленому місці й виконує на точність 6 подач відповідно до вказівки викладача. Подача зараховується як результативна за умови влучання у вказану зону. Для виконання нападаючого удару досліджуваній розташовується у зоні 4 або 2 (за його вибором), з якої після підкидання м'яча викладачем виконує нападаючий удар у зону 1 і 5 на точність відповідно до вказівки. Виконати необхідно 6 нападаючих ударів. Нападаючий удар зараховується як результативний у разі влучання у вказану зону.

Аналіз результатів тестування на початку педагогічного експерименту не виявив статистично достовірних відмінностей ( $p > 0,05$ ) між результатами контрольної та експериментальної груп. Це свідчить про те, що рівень оволодіння технічними прийомами гри у волейбол у студентів контрольної та експериментальної груп на початку проведення експерименту суттєво не відрізнявся. Наступним кроком було впровадження у навчально-виховний процес основної групи експериментального чинника – розробленої навчальної програми.

Для сприяння оволодінню руховими діями з волейболу навчально-виховний процес із фізичного виховання студентів експериментальної групи був організований таким чином: структуру кожного

заняття складала підготовча, основна і заключна частини; підготовча частина складалась з організаційних моментів (шикування, повідомлення завдань заняття тощо), загальної розминки (повільний біг, загальнорозвиваючі вправи тощо) і спеціальної розминки (спеціально-підготовчі вправи, які сприяють оволодінню основними технічними прийомами гри у волейбол). В основній частині заняття вирішувались завдання формування та вдосконалення рухових умінь і навичок з волейболу: створювалось уявлення про технічний прийом – з якою метою і в яких умовах використовується, показ коротких навчальних та ігрових відеофрагментів, показ викладачем; початкове розучування рухової дії і виправлення грубих помилок (використовувались імітаційні та підвідні вправи); поглиблене розучування та вдосконалення. У заключній частині використовувались малоінтенсивні передачі двома руками знизу та зверху над собою із поступовим збільшенням кількості передач у кожному наступному занятті, загальнорозвиваючі та дихальні вправи протягом 5 хвилин. Важливим було також використання індивідуалізованого підходу під час формування рухових умінь і навичок.

Робота над підвищенням рівня рухових навичок, технічної оснащеності та вдосконаленням колективної взаємодії в ігровій ситуації може здійснюватися також у секційних групах волейболу під керівництвом тренера-викладача, а також на самостійних заняттях фізичними вправами за межами університету.

Особливо слід відзначити, що під час виконання вправ із високим ступенем інтенсивності викладач повинен здійснювати постійний контроль за самопочуттям студентів і за необхідності передбачити спеціальні вправи для відновлення дихання і нормального функціонального стану організму.

Наприкінці педагогічного експерименту було проведено повторне тестування і виявлено суттєве покращення результатів у студентів експериментальної групи (табл. 2).

Передача на удар (пас) – це той технічний елемент, який зв'язує дії партнерів – того, хто приймає, і того, хто виконує удар, захисника і нападаючого; є дуже важливим щодо організації атаки і контратаки. Акцентоване вдосконалення передач м'яча двома руками зверху та знизу у студентів експериментальної групи сприяло статистично достовірному ( $p < 0,05$ ) покращенню результативності виконання тестів на 3,29 разів для передач зверху і на 2,82 разів – для передач знизу. У студентів контрольної



групи зафіксовано достовірний приріст у результативності виконання передач м'яча двома руками зверху (на 1,95 разів), що свідчить про позитивний вплив загальноприйнятої навчальної програми з фізичного виховання на формування у студентів умінь і навичок виконувати у волейболі передачу двома руками зверху.

Подача – це спосіб введення м'яча в гру, єдиний технічний елемент, виконання якого повністю залежить від гравця, а не визначається ігровою ситуацією і взаємодією із партнерами чи суперником. Гравець, що подає, володіє м'ячем і сам обирає місце подачі, спосіб її виконання, вирішує, куди спрямувати м'яч. Результати тестування наприкінці педагогічного експерименту свідчать про збільшення кількості влучних подач у студентів експериментальної групи в середньому на 0,89 рази.

Нападаючий удар – це найбільш ефективний спосіб завершальних дій команди й основний тактичний засіб ведення боротьби з гравцями команди суперника. Ускладнюється його виконання безопорним положенням нападника і необхідністю удару по м'ячу, що летить. Для виконання нападаючого удару необхідно володіти добрими фізичними даними, а також навчитися поєднувати низку складних дій (розбіг, вибір місця відштовхування, стрибок із замахом для удару по м'ячу, що летить, у найвищій точці стрибка). У зв'язку зі складністю оволодіння уміньми і навичками виконувати нападаючий удар, що вимагає більш тривалого часу на його навчання, спостерігається невеликий приріст у результатах виконання в обох групах. Водночас впроваджена в навчально-виховний процес експериментальної групи програма сприяла статистично достовірному ( $p < 0,05$ ) збільшенню влучних нападаючих ударів у середньому на 0,58 рази, що свідчить про ефективність розробленої програми порівняно із загальноприйнятою.

**Висновки.** Узагальнюючи проведені дослідження, можемо зробити такі висновки:

1) у результаті аналізу науково-методичної літератури виявлено, що використання засобів волейболу на заняттях із фізичного виховання зі студентами ВНЗ сприяє позитивному впливу на організм;

2) розроблено навчальну програму з волейболу для студентів ВНЗ на заняттях із фізичного виховання, яка відрізняється раціональним дозуванням загально-підго-

товчих, спеціально-підготовчих, підвідних вправ та їх відповідністю завданням основної частини заняття; алгоритмізованим навчанням руховим діям; індивідуальним підходом; використанням мультимедійних технологій;

3) встановлено, що використання розробленої програми з волейболу на заняттях із фізичного виховання у студентів ВНЗ сприяє статистично достовірному ( $p < 0,05$ ) збільшенню результативності виконання передач м'яча двома руками зверху (на 3,29 рази), передач м'яча двома руками знизу (на 2,82 рази), верхньої прямої подачі (на 0,89 рази) і прямого нападаючого удару (на 0,58 рази).

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці методики і програми формування рухових умінь і навичок зі спортивних ігор на заняттях із фізичного виховання зі студентками вищих навчальних закладів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Григорьев В.И. Фитнес-культура студентов: теория и практика : [учеб. пособ.] / В.И. Григорьев, Д.Н. Давиденко, С.В. Малинина. – СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2010. – 228 с.
2. Криводуд Т.Є. До вивчення рівня фізичної підготовленості студентів першого курсу денного відділення СумДПУ ім. А.С. Макаренка за результатами контрольних нормативів / Т.Є. Криводуд, Н.А. Кулик, Н.Д. Шошура // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2010. – № 4. – С. 22.
3. Мухарина Ю.Ю. Волейбол та емоційне здоров'я студентів педагогічного університету // Ю.Ю. Мухарина, С.О. Чернобай // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2013. – № 7. – С. 34–38.
4. Пилипей Л.П. Оптиміальний руховий режим при проектуванні ППФП студентів вузів економічного профілю / Л.П. Пилипе, В.В. Остапенко // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2007. – № 12. – С. 28.
5. Пильненький В.В. Методичні основи підвищення фізичної підготовленості і фізичного здоров'я студентів методом оздоровчого тренування / В.В. Пильненький, В.А. Леонова. – Миколаїв : Деловая інформація, 2004. – 91 с.
6. Салук І.А. Індивідуалізація фізичного виховання студентів з різним рівнем здоров'я : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / І.А. Салук. – К., 2010. – 20 с.
7. Теория и методика физического воспитания : в 2 т. / под ред. Т.Ю. Круцевич. – К. : Олимп. лит-ра, 2003. – Т. 2. – 392 с.
8. Stojanović T. The effects of recreational activities with volleyball and swimming contents on the anthropometric characteristics and functional abilities of students / T. Stojanović, M. Nikolić, J. Milenkoski // Acta Gymnica. – 2009. – Vol. 36 (3). – P. 43–53.

Наукове видання

Збірник наукових праць

## **ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**Випуск LXXVI**  
**Том 1**

Коректура · *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка · *Кузнєцова Н.С.*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.  
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 15,81. Замов. № 723. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.  
Телефон +38 (0552) 39-95-80  
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.